



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Pereira Machado

Comportamentos Disruptivos, Qualidade da Relação Pedagógica e Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: um estudo exploratório numa escola portuguesa



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Pereira Machado

**Comportamentos Disruptivos, Qualidade
da Relação Pedagógica e Saúde Ocupacional
em Contexto Escolar: um estudo exploratório
numa escola portuguesa**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação para a Saúde

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Carlos Alberto Gomes

Outubro de 2010

Declaração

Nome: Paula Cristina Pereira Machado

Endereço Electrónico: paulamachado1974@gmail.com

Telemóvel: 917582790

Número de Bilhete de Identidade: 10498811

Título: Comportamentos Disruptivos, Qualidade da Relação Pedagógica e Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: um estudo exploratório numa escola portuguesa.

Orientador: Doutor Carlos Alberto Gomes

Ano de Conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação para a Saúde

É autorizada a reprodução parcial desta Dissertação, para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 29 de Outubro de 2010

Assinatura: _____

“Falta ainda cumprir o sonho de uma escola mais equilibrada, mais descontraída, mais segura na definição da sua centralidade na formação cívica e democrática das sucessivas gerações que por ela passam.”

Carlos Alberto Gomes

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não ficaria completo sem agradecer a todos aqueles que, de uma forma directa ou indirecta colaboraram e contribuíram para a sua realização.

Quero no entanto, expressar o meu especial agradecimento ao Professor Doutor Carlos Alberto Gomes, meu orientador, pelos ensinamentos, reflexão crítica e disponibilidade que sempre dispensou desde o início do trabalho.

Será importante fazer referência a todos os professores e alunos que se disponibilizaram a colaborar, quando solicitados, facultando o acesso às suas aulas e ao material preponderante para a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos, Tânia, Ginha, Camelo e Zé Mário por demonstrarem tanta cumplicidade, profunda amizade, disponibilidade, colaboração e por me terem acompanhado de forma incansável e forte presença de espírito, principalmente nos momentos mais difíceis.

À minha família, pela compreensão e apoio que manifestaram ao longo deste trabalho, em especial à minha mãe e filhotes por terem suportado pacientemente as minhas faltas de atenção e o meu distanciamento, durante algum tempo da vida familiar.

Este trabalho não ficaria completo sem agradecer à minha irmã de coração, Sílvia.

A todos o meu sincero obrigado.

**Comportamentos Disruptivos, Qualidade da Relação Pedagógica e Saúde Ocupacional em
Contexto Escolar: um estudo exploratório numa escola portuguesa**

RESUMO

É hoje consensual que a profissão docente, está sujeita a muitas “ameaças”, nomeadamente, ao *stress* provocado pela gestão diária de comportamentos disruptivos/indisciplina, o que afecta a qualidade da relação pedagógica e, consequentemente, a saúde dos seus intervenientes. A questão orientadora do trabalho foi a seguinte: “Em que medida a qualidade da relação pedagógica pode afectar a saúde dos professores?”. A investigação realizada envolveu 12 professores (que leccionam o 9º ano de escolaridade de uma escola do centro urbano de Braga, um de cada disciplina) e 265 alunos (do 9ºano a frequentar a mesma escola). Tendo em vista a resposta à referida questão orientadora da pesquisa utilizou-se uma entrevista e um questionário, aplicados a professores e a alunos, respectivamente. A análise dos discursos dos professores e dos alunos permitiu chegar às seguintes conclusões: 1) há diferenças nas representações dos professores e dos alunos; 2) a qualidade da relação pedagógica está centrada na preocupação excessiva com o cumprimento das regras; 3) os comportamentos disruptivos/indisciplina dos alunos estão na origem do desgaste físico e emocional dos professores afectando os níveis de saúde e o seu desempenho profissional.

Disruptive Behaviours, Quality in the pedagogic relationship and Occupational Health in a School
Context: an exploratory study in a Portuguese school

ABSTRACT

Nowadays it is consensual that the teaching career is under many “threats”, such as, the stress of daily management of disruptive/indisciplinary behaviours, which affects the quality of the pedagogic relationship and therefore the health of their actors. The study’s leading question was the following: “To what extent can teacher’s health be affected by the quality of pedagogic relationship?”. The study involved 12 teachers (who teach 9th grade at a school in the urban centre of Braga, one of each different subject) and 265 students (9th graders, attending the same school). In order to answer the problem an interview and a survey took place, applied to teachers and students, respectively. The output from teachers and students allowed the following conclusions: 1) there are differences in the representations of teachers and students, 2) the quality of the pedagogic relationship is centered on the excessive concerning with compliance, 3) the disruptive behaviours/indiscipline among students are the source of physical and emotional exhaustion of teachers affecting their health and professional performance

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – SAÚDE E DESEMPENHO PROFISSIONAL	21
O Stress Profissional.....	22
O <i>Stress</i> em Profissionais do Ensino	25
Os Alunos como Fonte de Stress e Ansiedade no Ensino	30
CAPÍTULO II – A ESCOLA	37
Caracterização	37
Recursos Humanos	38
Pessoal docente	38
Pessoal não docente	39
Instalações e Recursos Educativos.....	39
Preocupações Educativas Identificadas	40
CAPÍTULO III – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	41
3.1 Procedimentos Adoptados no Planeamento e Desenvolvimento da Pesquisa Empírica ...	42
Seleccção e caracterização da amostra	42
Autorização da investigação e garantias éticas	44
3.2 Trabalho de campo – recolha de dados	44
Pesquisa Documental.....	44
Inquérito por Questionário	44
Entrevista.....	47
O Tratamento de Dados e a Obtenção de Resultados.....	49

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO	51
4.1 A Entrevista aos Professores.....	51
Discursos dos Professores sobre a Experiência de Interacção da Sala de Aula	51
A Aplicação de Regras de Conduta	52
Estratégias e Medidas de Controlo Disciplinar na Sala de Aula.....	53
Tipo de Aulas.....	55
Estratégia da Escola face à Definição de Regras de Conduta na Sala de Aula	56
Relação Pedagógica e Interpessoal com os Alunos	58
Relação com a Disciplina Leccionada	60
A Relação com os Alunos	61
Turmas do 9º ano.....	63
Ensino e Saúde Ocupacional.....	64
4.2 Inquérito por Questionário	70
Conduta na Sala de Aula	70
Comportamentos na Aula e na Escola	72
4.3 Os Alunos	74
Inquérito por Questionário	74
Dados Sociais.....	76
Nível de Escolaridade do Pais	77
Dados Escolares	79
Relação com a Escola	80
Experiência na Sala de Aula.....	82
Conduta na Sala de Aula	84
 CONCLUSÃO	 91
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS	 93
Documentação	100
Relatórios.....	100
Legislação/Normativos	101
Sites.....	101

ANEXOS	103
Anexo I – Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário	105
Anexo II – Lei de Bases do Sistema Educativo.....	115
Anexo III – Projecto Educativo da Escola Pesquisada.....	121
Anexo IV – Questionário aos Alunos	127
Anexo V – Entrevista aos Professores.....	135
Anexo VI – Questionário aos Professores.....	139

TÁBUA DE ABREVIATURAS

DT	Director de Turma
EAEBS	Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário
EPS	Educação para a Saúde
EB	Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PCT	Projecto Curricular de Turma
PE	Projecto Educativo
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – As Seis Dimensões da Saúde (adaptado de Silva & De Marchi, 1997)	22
-----------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos alunos.....	42
Tabela 2 – Caracterização dos professores	43
Tabela 3 - Comportamentos Impróprios em Aula.....	70
Tabela 4 - Frequência dos Comportamentos Impróprios na Aula.....	71
Tabela 5 – Comportamentos de indisciplina/desordem.....	72
Tabela 6 – Frequência dos comportamentos de indisciplina/desordem	73
Tabela 7 – Género.....	74
Tabela 8 - Idade dos Alunos.....	74
Tabela 9 - Área de Residência (Freguesia)	76
Tabela 10 - N° de pessoas do agregado familiar	77
Tabela 11 – Nível de Escolaridade do Pai.....	78
Tabela 12 – Nível de Escolaridade da Mãe.....	78
Tabela 13 – Currículo.....	79
Tabela 14 - N° de Retenções.....	79
Tabela 15 – Para ti a escola é um lugar onde... ..	80
Tabela 16 – Na minha escola... ..	81
Tabela 17 – Prefiro o tipo de aulas em que.....	82
Tabela 18 – Gosto do professor que... ..	83
Tabela 19 – Comportamentos que considero impróprios na aula.....	84
Tabela 20 – Frequência de comportamentos impróprios na aula	85
Tabela 21 – Comportamentos que considero serem manifestações de indisciplina/desordem .	87
Tabela 22 - Frequência de comportamentos de indisciplina/desordem	88

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do questionário	45
Quadro 2 - Resumo da aplicação das entrevistas	49

INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, apresenta-se o estudo intitulado “Comportamentos Disruptivos, Qualidade da Relação Pedagógica e Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: um estudo exploratório numa escola portuguesa”, que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação para a Saúde. Uma das razões da escolha do referido tema está relacionada com a experiência profissional da autora, na qualidade de professora do 3º ciclo do Ensino Básico. A outra, não menos importante, prende-se com a pertinência e a actualidade da discussão desta temática no contexto do sistema educativo.

As razões da escolha do tema subentendem os seguintes objectivos pessoais e científicos:

- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e qualificação profissional da autora;
- Contribuir para uma reflexão sobre os factores que condicionam a qualidade da acção educativa e pedagógica;
- Identificar e analisar as representações de professores e de alunos sobre comportamentos disruptivos em contexto escolar;
- Analisar a relação dos professores com os alunos;
- Analisar a relação dos alunos com a escola;
- Fundamentar empiricamente propostas de orientação para a acção na abordagem dos comportamentos disruptivos na escola.

Na tentativa de responder ao problema da investigação - relação entre comportamentos disruptivos, principalmente os indisciplinados e a qualidade da relação pedagógica na escola e sala de aula, levantou-se uma questão orientadora:

- Em que medida a qualidade da relação pedagógica pode afectar a saúde e o desempenho profissional dos professores?

A pesquisa empírica a desenvolver no trabalho foi inspirada nos pressupostos, objectivos e procedimentos próprios das metodologias qualitativas. Desta forma, assumiu a forma de um estudo exploratório inspirado nos pressupostos do *estudo de caso*, recorrendo-se a técnicas de recolha e registo de dados como, por exemplo, a entrevista, o inquérito por questionário. O estudo realizou-se numa escola básica dos segundo e terceiro ciclos de uma cidade do Norte de Portugal.

Feita a referência aos aspectos centrais do trabalho, passa-se a apresentar a sua estrutura:

- Capítulo I, Saúde e Desempenho Profissional;
- Capítulo II, A Escola;
- Capítulo III, Pesquisa Empírica e Opções Metodológicas;
- Capítulo IV, Apresentação e Análise dos Resultados de Investigação;
- Conclusão.

CAPÍTULO I – SAÚDE E DESEMPENHO PROFISSIONAL

As Directrizes Internacionais resultantes das várias Conferências de Promoção de Saúde e da Carta de Ottawa contribuíram, significativamente para a evolução dos conceitos de *Saúde* e *Promoção da Saúde*. O conceito de saúde biomédico preconizava a saúde como a “ausência de doença”. Em Ottawa (1986) ampliou-se o conceito de saúde para uma visão segundo um duplo holismo do Homem, visto como um todo biopsicossocial inserido num todo, que inclui factores políticos, económicos, sociais, culturais e ambientais, que podem ser prejudiciais ou favoráveis à saúde, definindo-se cinco linhas de actuação: construção de políticas saudáveis, criação de ambientes favoráveis, reforço da acção comunitária, desenvolvimento de competências sociais e reorientação dos serviços de saúde.

A partir de Ottawa, a educação foi considerada um elemento-chave para trazer mudanças políticas, económicas e sociais, necessárias para haver saúde e rapidamente se estabeleceu uma relação entre *Educação* e *Educação para a Saúde*. Desta forma, a *Educação para a Saúde* tem vindo a ser internacionalmente reconhecida como parte integrante dos esforços para a prevenção da doença e promoção da saúde.

A criação de ambientes favoráveis passa por uma educação pela paz, e numa cultura de *não violência* em que são desenvolvidas as competências sociais necessárias para formar cidadãos saudáveis e autónomos, no seio de uma sociedade pacífica, democrática e solidária (González-Peréz & Criado del Pozo, 2007).

Face ao fenómeno da Globalização, cresce em todo mundo a preocupação com a paz mundial e com o respeito pelos direitos humano. Assim, deposita-se nos educadores a esperança de que com a sua acção contribuam para que as novas gerações sejam educadas numa cultura de *não violência*, ajudando a formar cidadãos capazes de promover a paz (Freire, Simão & Ferreira, 2006). Um fenómeno que tem tido uma crescente visibilidade e frequência na sua manifestação é a violência escolar, pelo que os diversos intervenientes no contexto educativo (professores, alunos encarregados de educação, psicólogos, e todos os que contactam com essa realidade) têm evidenciado uma conseqüente preocupação (Seixas, 2005). A razão mais forte para o fazermos é evitarmos que as gerações mais jovens se habituem a trivializar a violência.” (Rodríguez, 2004).

E se, por um lado, a escola é um meio por excelência de formação, onde se constroem, evoluem e transformam representações sociais (Lopes, 2001), por outro é um meio propício aos comportamentos disruptivos e ao surgimento de conflitos. Na origem destes conflitos estão, muitas vezes, representações diferentes dos valores entre os vários intervenientes, sendo que a tarefa de transmissão dos mesmos se torna uma tarefa difícil para qualquer educador, podendo pôr em causa a sua própria saúde.

Para Silva & De Marchi (1997), a saúde é alcançada através do equilíbrio de seis áreas: física, profissional, social, espiritual, intelectual e emocional (Figura 1). Ter saúde é saber cuidar e preservar estas seis áreas de forma adequada (idem, 1997)

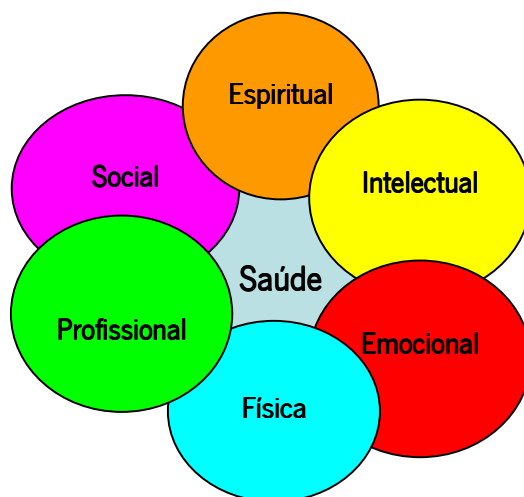


Figura 1 – As Seis Dimensões da Saúde (adaptado de Silva & De Marchi, 1997)

O Stress Profissional

O termo *stress* foi introduzido por Hans Selye na área médica (endocrinologia), em 1930, transportando o termo da Engenharia: “*Stress* é toda a reacção a qualquer estímulo que cause distúrbio ou interfira no equilíbrio”. Assim, numa perspectiva biológica e segundo o autor (idem, 1979) “*stress* é um processo inerente à vida de todos os organismos”. O autor faz a distinção entre *distress* e *eutress*. O primeiro diz respeito a um estímulo tão forte ao organismo, que é susceptível

de lhe provocar danos (mau *stress*) e, o segundo é aquele que suscita uma resposta adaptativa por parte dos organismos (bom *stress*). Com efeito, na linguagem comum o termo *stress* é utilizado como sendo “mau *stress*”.

O *stress* traduz “a inter-acção das condições de trabalho com as características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas” (Ross & Altmaier, 1994).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o *stress* constitui-se actualmente como uma “verdadeira epidemia mundial” e representa elevados custos em termos individuais, familiares, organizacionais, comunitários e sociopolíticos (WHO, 2001; WHO, 2002). A Organização das Nações Unidas reforça esta ideia, classificando o *stress* como “a doença do século XXI” (UN, 1995).

O *stress* associado ao trabalho, é um dos problemas mais preocupantes provenientes da industrialização e da tecnologia moderna, constituindo uma área de estudo e investigação prioritária, nomeadamente, pelos seus efeitos, não só a nível individual, mas também a nível organizacional, dado que pode colocar em causa a produtividade de uma organização.

Internacionalmente, o *stress* no trabalho é reconhecido como um dos maiores desafios à saúde dos trabalhadores, tendo consequências importantes na produtividade e na competitividade das organizações (WHO, 2004). É reconhecido, que os trabalhadores com elevados níveis de *stress* são mais vulneráveis ao aparecimento de certas doenças e menos produtivos, assim como se mostram menos motivados e seguros relativamente ao seu trabalho (WHO, 2004).

Grandes organizações têm implementado programas dirigidos para o controle do *stress* ocupacional revelando-se exemplos ilustrativos da importância da temática a nível laboral. Uma dessas organizações é a Companhia de Telefones de Nova Iorque, que desenvolveu um programa de prevenção de *stress* e promoção de saúde, poupando, num ano 2,7 milhões de dólares em custos com o absentismo e os tratamentos dos seus trabalhadores (Cooper, 1986). Outro caso, de sucesso é o da multinacional norte-americana Kennecott, que introduziu um programa de consulta psicológica para o controlo do *stress* juntos dos seus empregados e conseguiu, no primeiro ano, reduzir o absentismo em cerca de 60%, ao que acresceu a diminuição de custos médicos em 55% (Cooper, 1986). Um estudo efectuado aos Correios de Inglaterra revelou que esta instituição poupou 100.000 libras só em faltas ao trabalho por doença de 175 funcionários submetidos a sessões de

consulta, independentemente de todos os ganhos em termos de produtividade (Cooper & Payne, 1990).

Segundo Jukka Takala, director da Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho (EU-OSHA):

“A vida profissional na Europa está a mudar a um ritmo cada vez mais acelerado. A insegurança no emprego, a necessidade de ter vários empregos e a intensificação do trabalho podem gerar stress profissional e colocar em risco a saúde dos trabalhadores. É necessário monitorizar e melhorar constantemente os ambientes de trabalho a nível psicossocial a fim de criar empregos de qualidade e assegurar o bem-estar dos trabalhadores.” (EU-OSHA, 2005)

O *stress* profissional é um dos maiores desafios, que a Europa enfrenta, no domínio da segurança e saúde no trabalho (SST), que tem vindo, progressivamente, a transformar-se num problema social da máxima importância. Infelizmente, a EU – OSHA (2005) prevê um aumento do número de pessoas afectadas por doenças relacionadas com stress provocadas ou agravadas pelo trabalho. Em 2002, o custo económico anual do *stress* profissional na UE 15 foi estimado em 20 000 milhões de euros. Em 2005, o stress era o segundo problema de saúde mais comum na Europa, relacionado com o trabalho, afectando 22% dos trabalhadores da UE. Estudos efectuados pela Agência indicavam que entre 50% e 60% dos dias de trabalho perdidos estão relacionados com este fenómeno.

Numa breve revisão da literatura é possível inferir que há uma elevada prevalência de *stress* nos mais diversos grupos profissionais.

Vários foram os autores que se debruçaram sobre as questões do *stress*, mas Freudenberg e Maslach foram pioneiros ao introduzirem o conceito de *burnout* na década de 70.

O conceito de *burnout* profissional foi inicialmente proposto por Freudenberg (1974) para descrever a exaustão mental e física, causada pelas horas excessivas de trabalho e pela sobrecarga e intensidade laboral.

Segundo Gold & Roth (1993), a tradição na investigação geral do *stress*, designadamente profissional, é debruçar-se sobre os profissionais de risco, como os controladores de tráfego aéreo, os médicos e enfermeiros dos serviços de urgência, os professores e os polícias, mas que muitos outros profissionais estão igualmente sujeitos às pressões laborais.

Num estudo realizado por Gomes & Cruz (2004) a 439 psicólogos portugueses de ambos os géneros pretendeu-se analisar os níveis de *stress* e de “burnout” e, paralelamente, os níveis de insatisfação profissional e de saúde física no exercício da profissão. Na amostra, 30% dos inquiridos referiram ter experienciado elevados níveis de *stress*, e as mulheres comparativamente com os homens apresentaram maiores níveis de *stress*, de “burnout”, de insatisfação profissional e níveis mais baixos de saúde física.

Um estudo realizado sob a orientação do Professor José Neves, junto de 355 elementos de uma força policial portuguesa, e que tinha por objectivo conhecer as fontes de *stress* dos polícias revelou que os principais factores de *stress* nos inquiridos estão relacionados, por um lado, com a gestão interna da Instituição, ou seja, com a falta de recursos e apoios a diferentes níveis e, por outro lado, com os conflitos que provêm da conciliação do trabalho com a família (Gonçalves, 2006).

Ferreira (2010) efectuou um estudo a 235 enfermeiros intensivistas em dois hospitais do Porto, os resultados mostraram que a categoria profissional teve influência na percepção de situações indutoras de *stress*, sendo que os enfermeiros com categoria profissional mais baixa revelaram níveis de *stress* mais elevados. Também se verificou que uma estrutura física desadequada proporcionou níveis de *stress* mais elevados. Foi encontrada relação significativa do sexo e estado civil com a dimensão “Lidar com pacientes e familiares”, dos incentivos com a dimensão “Apoio e envolvimento organizacional” e tipo de horário com a dimensão “Gestão da carga de trabalho”. A relação interpessoal associou-se ao *stress*, no sentido de quanto pior é a relação interpessoal, maiores são os níveis de *stress* dos enfermeiros. Verificou-se ainda, que os enfermeiros que estabelecem má/razoável relação com as chefias percebem a dimensão “Apoio e envolvimento organizacional” como fonte geradora de *stress*.

O *Stress* em Profissionais do Ensino

Curiosamente, a literatura tem vindo a alertar para a prevalência de *stress* ocupacional em dois grandes grupos de profissões: profissionais de saúde e profissionais de ensino.

Melo, Gomes & Cruz (1997) efectuaram um estudo com três grupos profissionais da saúde e do ensino (médicos, enfermeiros e professores), onde procuraram: a) identificar as principais fontes de *stress* ocupacional; b) identificar as diferenças existentes nas fontes de *stress* ocupacional

experienciadas pelos diferentes grupos; e c) explorar a possível existência de diferenças sexuais nas fontes de *stress* ocupacional. A amostra era constituída por 120 profissionais: 40 médicos, 40 enfermeiros e 40 professores. Cada subgrupo profissional era constituído por 20 elementos do sexo feminino e 20 elementos do sexo masculino.

As principais fontes de *stress* ocupacional identificadas nos três grupos profissionais parecem estar relacionadas com o clima e estrutura organizacional, com a carreira e realização profissional e com o papel de chefia.

De uma forma geral, os médicos e os enfermeiros parecem experienciar níveis significativamente mais elevados que os professores, no que diz respeito, às fontes de pressão relacionadas com o papel de chefia e com a carreira e realização. Em geral, os enfermeiros, comparativamente aos professores, parecem experienciar níveis significativos de *stress* ocupacional, e de pressão associada às relações interpessoais e, ao clima e estrutura organizacional.

Os resultados obtidos confirmaram a existência de diferenças significativas em função do sexo, na quase totalidade das dimensões de *stress* ocupacional que foram avaliadas, ou seja, os profissionais do sexo feminino parecem experienciar níveis significativamente mais elevados de *stress* em relação aos seus colegas do sexo masculino.

Várias investigações nacionais (Capelo, Pocinho, Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003) e internacionais (Kokkinos, 2007; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Gálvez, González & Benevides-Pereira, 2002) reportam a presença de níveis de burnout, *stress*, depressão e ansiedade nos professores dos diferentes graus de ensino.

O *stress* e o *burnout* em professores têm sido associados com inúmeras variáveis relacionadas com o seu desempenho, entre elas destacam-se: os baixos salários; a precariedade das condições de trabalho; a grande exigência de tarefas burocráticas; o elevado número de turmas e de alunos; o mau comportamento dos alunos; a falta de formação e competências face a situações novas; a pressão de tempo para o desempenho das tarefas; as exigências na relação com alunos e pais; e as suas preocupações pessoais extra-escola (Carlotto & Palazzo, 2006; Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos, & Ponte, 2008; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Yong & Yue, 2007). Na literatura, são apontados factores de cinco ordens relacionados com o *burnout* em professores (Yong & Yue, 2007): (a) factores relacionados com os alunos; (b) factores relacionados com o trabalho; (c) factores relacionados com

a organização; (d) factores pessoais; e (e) factores extra-escola. Alguns estudos defendem que o tipo de *stress* em professores difere entre os vários níveis de ensino (Buunk, Peiró, Rodríguez & Bravo, 2007). Quando o professor lecciona a níveis escolares mais baixos, o *stress* parece estar mais relacionado com as relações profissionais; por outro lado, os professores do ensino secundário mostram níveis de *stress* superiores devido à relação com os alunos e às expectativas sociais referentes ao seu papel (Buunk *et al.*, 2007).

Segundo Melo *et al.* (1997), os efeitos do *stress* nos professores têm consequências, não só para eles próprios mas também para os alunos, pondo em causa o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com o modelo formulado de Kyriacou (1988) a experiência de *stress* do professor resulta da sua percepção de ameaça ao seu bem – estar, auto – estima ou valor pessoal.

Cruz (1990), faz referência a um relatório da OCDE, relativamente às consequências do fenómeno do *stress* nos profissionais do ensino, que alertava para a dupla fonte de *stress* a que estes profissionais estão sujeitos:

“Por um lado, ficam naturalmente ansiosos se o recrutamento falha, se a promoção é bloqueada e se está em causa a avaliação da sua competência. Por outro lado, eles estão sujeitos a uma pressão crescente para diversificarem o seu papel e para adaptarem os seus estilos de ensino, para dominarem novos conteúdos e para desistirem de alguma parte da autonomia de que sempre disfrutaram.”

Esteve (1999) e Esteve, Franco e Vera (1995) apontam vários factores que causam o mal - estar docente, como carência de tempo, aulas numerosas, trabalho burocrático, descrença no ensino, entre outras. Além dessas causas, pensamos que é relevante dar uma atenção especial ao mal-estar causado pela introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação nas instituições educacionais.

Segundo Mota Cardoso, Araújo, Carreira Ramos, Gonçalves & Ramos (2002), as situações de *stress* são muitas vezes portas de entrada para o abuso do álcool e de outras drogas, lícitas ou ilícitas, de comportamento menos reflectivos ou mais violentos, no fraco controlo da irritabilidade, da frustração, da relação interpessoal. Aumenta o absentismo, diminui a qualidade profissional, os erros aumentam, o investimento pessoal enfraquece. Por fim, o *burnout* espreita. É um processo lento e gradual que ataca “à má-fé” os mais motivados e empenhados na docência, ao longo de um sofrido percurso de desilusão e perda de controlo, este “esgotamento” tão difícil de superar alia à

sensação de menor rendimento e inadequação profissional a astenia emocional, o arrefecimento afectivo e a indiferença distanciada. Num estudo IPSSO, que envolveu 2108 professores, Mota Cardoso *et al.* (2002) apresentou resultados, no mínimo preocupantes, 1 em cada 2,8 docentes percepcionavam-se em situação de *stress* e 1 em cada 15,8 relatavam sintomas clínicos de *burnout*.

Num estudo realizado por Amado (1998), numa escola secundária do Distrito do Porto que envolveu 170 professores, foram evidentes as diferenças entre géneros em diversas variáveis. As mulheres foram as que demonstraram níveis mais elevados de *stress* associados às pressões de tempo e excesso de trabalho, bem como maiores queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Constatou-se ainda, uma maior tendência das professoras para referirem maior pressão no desempenho das suas actividades profissionais, dados que, de algum modo, são corroborados pelos indicadores globais de *stress*. Em termos da experiência de "burnout", os resultados apontaram uma maior tendência das mulheres para assumirem níveis mais elevados de exaustão emocional, enquanto que os homens evidenciaram uma maior prevalência de despersonalização. Ao nível dos indicadores de saúde física, foram também as mulheres as que apresentaram mais problemas e sintomatologia física experienciada nos três meses que antecederam o estudo.

Noutro estudo levado a cabo por Rita, Patrão & Sampaio (2010), foi seleccionada uma amostra de 383 participantes, por conveniência, a partir de uma população de 1800 professores pertencentes a Escolas Públicas de um Concelho da Grande Lisboa. O estudo pretendeu avaliar os níveis de *burnout*, *stress* profissional e ajustamento emocional em professores, com o objectivo de perceber se existem diferenças entre aqueles que leccionam no ensino básico e no ensino secundário.

Relativamente ao nível de ensino, 49.2% dos professores leccionam no ensino básico, 31.3% no ensino secundário e 19.5% dos professores leccionam tanto no ensino básico como no secundário. Para além deste resultado, surgiram nesta amostra de professores diferenças em algumas variáveis de avaliação de *burnout* em função dos níveis de ensino. Concretamente, os professores do ensino secundário apresentam valores superiores no *stress* de papel e maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais. Por outro lado, os professores do ensino básico apresentam valores superiores nas preocupações profissionais. Neste sentido, os professores do ensino secundário sentem-se colocados perante níveis de exigência e expectativas superiores para a

execução do seu papel e, tendo em conta o contexto educativo português, por vezes não conseguem ter os recursos materiais mais adequados para o desempenho eficaz das suas funções. Por outro lado, os professores do ensino básico sentem maior dificuldade na gestão dos conflitos com os pais e com a escola, uma vez que são eles que assumem o papel central na aprendizagem e na gestão de uma turma, na interface com todos os outros actores.

Gomes *et al.* (2006) realizaram um estudo com 127 professores de uma escola secundária do Distrito do Porto, onde se avaliaram vários indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (*stress*, "burnout", saúde física e satisfação profissional). Os resultados revelaram valores muito significativos de *stress* ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física. No mesmo estudo, as mulheres demonstraram níveis superiores de *stress* associados às pressões de tempo e excesso de trabalho, mais queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo bem como níveis mais elevados de exaustão emocional e problemas físicos, enquanto que os homens evidenciaram uma maior tendência para a despersonalização. Na distinção dos professores em função da experiência profissional, os autores verificaram que os professores com mais tempo de serviço assumiram mais problemas em lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos, as disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos e o trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Finalmente, os professores com mais horas de contacto com os alunos apresentaram menos despersonalização e mais *stress* relacionado com a indisciplina dos alunos e o estatuto da carreira docente.

O *stress* é considerado um dos indicadores do mal-estar docente (Jesus, 2005). O mal-estar docente atinge actualmente os professores de diversos países, em particular os portugueses (Jesus, 2005). A investigação tem mostrado que os professores representam um dos grupos profissionais com níveis de *stress* mais elevados (Capelo *et al.* 2009; Gold & Roth, 1993; Gomes *et al.*, 2006; Pinto *et al.* 2003). Uma investigação conduzida em Portugal verificou que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis se encontra em estado de exaustão emocional (Cardoso & Araújo cit. por Jesus, 2005). A dimensão deste problema é tanto mais séria se for tido em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com professores de outros países da Europa (idem, 2005). Em termos individuais, os efeitos do *stress* profissional e do *burnout* em professores manifestam-se através da

alteração de hábitos, falta de entusiasmo e de criatividade no trabalho, dificuldades de concentração, irritabilidade, baixo auto-conceito, perda de auto-controlo na sala de aula, insatisfação profissional e reacções emocionais excessivas a acontecimentos do dia-a-dia. A longo prazo, são referidos também a depressão, a ansiedade, o consumo excessivo de álcool e a maior probabilidade de aparecimento de certas doenças (e.g. úlcera gástrica, hipertensão). No que concerne à instituição escolar, esses efeitos reflectem-se sobretudo na baixa qualidade educacional, na falta de eficiência e na influência indesejável no desempenho dos alunos (Yong & Yue, 2007). O *burnout* em professores afecta assim o contexto educacional e interfere na obtenção de objectivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização e originando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandono da profissão (Carlotto, 2002).

Mota Cardoso *et al.* (2002), refere que todas as profissões que privilegiem a relação interpessoal, carregadas de conteúdo emocional e responsabilidade são particularmente vulneráveis ao *stress*. Acresce que a situação docente – a aula - é por definição imprevisível e de quase impossível controlo antecipado. O comportamento dos alunos exige uma atenção, flexibilidade e disponibilidade criativa constante. A sobrecarga emocional espreita a todo o momento, a responsabilidade pelo outro e as consequências do seu acto e do seu julgamento, mesmo que latentes, são insustentavelmente pesadas. Consequentemente, reflecte-se no comportamento e rendimento dos alunos, na organização e eficiência da escola, e em última instância, na qualidade do ensino e no futuro dos alunos (Mota Cardoso *et al.*, 2002).

Os Alunos como Fonte de Stress e Ansiedade no Ensino

Das considerações aduzidas, são vários os factores que causam *stress* nos profissionais do ensino, mas na impossibilidade de os estudar a todos, foi dado ênfase às questões da indisciplina e dos comportamentos disruptivos.

De acordo com Jesus (2001), o conceito de indisciplina ostenta uma grande amplitude, o que torna difícil criar um consenso entre professores no que diz respeito aos comportamentos que devem ser integrados ao mesmo. As conotações atribuídas a um dado comportamento são diversas,

determinado comportamento para um professor é considerado indisciplinado, para outro, pode ser apenas um excesso de vitalidade (Silva, 1999).

Segundo Amado & Freire (2002), em estudos realizados em Portugal, a indisciplina aparece como a principal causa de insatisfação e *stress* na profissão docente. Todavia, quando se fala em indisciplina nem sempre se fala do mesmo. Para alguns professores, quando um aluno entra na sala de aula com o boné na cabeça ou a mascar pastilha elástica é considerado indisciplinado, enquanto que para outros professores não é. Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações. Numa frase singela, cada turma é, aquilo a que Dubet (1996) designa por «um universo de alianças e de conflitos».

Talvez, também por isso, a indisciplina apareça definida de forma muito variada na literatura (Amado, 2001; Jesus, 2001; Amado, 2003; Silva & Neves; 2006 Amado & Freire, 2009)

Segundo, Silva & Neves (2006), considera-se indisciplina na sala de aula a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Desta forma, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina.

Num estudo realizado pelas autoras (*idem*, 2006), os resultados sugeriram que os comportamentos de indisciplina em sala de aula são o resultado da interacção entre as disposições sócio-afectivas dos alunos para as práticas dos professores e a sua orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador dessas práticas. Sugeriram, também, que orientações específicas de codificação distintas para as relações de poder professor/aluno, podem explicar diferentes níveis de indisciplina.

Por definição indisciplina significa: falta de disciplina; falta de instrução; desordem; acto ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas; rebelião; incapacidade de agir de forma metódica.

Na escola, como uma organização social que é, os conceitos de indisciplina e disciplina reportam-se às normas e regras de conduta e de bom funcionamento “que facilitem quer a

integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer na convivência social” (Amado & Freire, 2009). Esta definição tem subjacente outro conceito muito importante – respeito, quer seja pelas pessoas ou pelos equipamentos escolares. Para os membros de qualquer comunidade educativa é consensual que estes conceitos estejam adquiridos e “façam parte do património normativo comum” (*idem*, 2009). Como tal nem sempre se verifica, surgem os conflitos de valores entre os vários intervenientes, nomeadamente entre alunos e professores. Estes conflitos, através de comportamentos inadequados por parte dos alunos, não põem apenas em causa apenas o professor como pessoa e profissional mas também prejudicam as condições de trabalho e violam as regras.

A indisciplina em sala de aula representa um conjunto de comportamentos que perturbam o ambiente de aprendizagem (Pirola & Ferreira, 2007).

Não valorizar os pequenos incidentes de indisciplina e não responder de imediato com medidas correctivas de responsabilização, aumenta o risco de desordem (Sampaio, 2009).

O fracasso da constituição da disciplina na escola revela-se como um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a qualidade do ensino, consequências que podem abalar seriamente o desempenho dos estudantes e dos professores (Pirola & Ferreira, 2007).

A maioria dos artigos que constituem a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, não foram revistos na recente publicação do mesmo documento a 2 de Setembro (Lei n.º 39/2010 – Anexo I), nomeadamente no que diz respeito às questões da disciplina. Pais/Encarregados de Educação e Alunos são responsabilizados a “contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa” mas não são definidas as regras, remetendo para as instituições:

“Em cada escola, a regulação da convivência e da disciplina deve ser devidamente enquadrada numa dimensão relacional (...) por forma a assegurar a plena consensualização das regras de conduta na comunidade educativa.” (EAEBS, 2010)

Se, por um lado, os “professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola. ” (EAEBS, 2010 – Anexo I), por

outro, cabe aos alunos “seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem” e “respeitar a autoridade do professor” (idem, 2010). A dificuldade reside na operacionalização destas e outras premissas. Defini-las, por si só, não é suficiente para resolver os conflitos que surgem no decorrer do processo.

Em 2008, Daniel Sampaio, escreveu numa das suas crónicas do Público, que as normas ministeriais só “complicam” e negligenciam o “reforço da autoridade”. Referiu ainda que cabe às escolas definir regras, através do regulamento interno da escola e das salas de aula (definidas em conselho de turma) e obrigar a um “cumprimento rigoroso” das mesmas. O autor baseia a sua argumentação na diversidade que caracteriza a escola, alertando para o facto de numa sala de aula existirem alunos motivados e tranquilos, ao lado de outros sem controlo emocional e sem gosto pelas aulas (idem, 2008).

A Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Base do Sistema Educativo – LBSE – Anexo II) regulamenta a universalidade do ensino básico (“é universal, obrigatório e gratuito”). Esta directriz tem um impacto directo no processo ensino/aprendizagem ao acarretar uma diversidade cultural para a escola, o que devia constituir uma oportunidade pedagógica e não um obstáculo pedagógico (Afonso, 1999).

A passagem de um ensino de elite, para um ensino de massas, com o resultante alargamento da escolaridade obrigatória, fez aumentar exponencialmente o número de alunos. Para muitos a escola é encarada como um dever, uma imposição, uma fonte de insatisfação e incertezas quando devia ser “um espaço de desenvolvimento e estabilidade (Silva, 1999). Segundo a autora (1999), a postura que muitos alunos adoptam, contestando o valor/autoridade do saber escolar exposto pelo professor, facilita o surgimento de situações de desinteresse e de indisciplina que ocorrem nas escolas.

A indisciplina na aula é concebida, como um fenómeno relacional e interactivo, que para ser plenamente compreendido, deve ser situado num contexto que tem por componentes principais os próprios indivíduos nele intervenientes (o aluno, a turma e o professor), a escola, enquanto espaço físico e social, e a própria natureza dinâmica das interacções, pautadas por regras nem sempre desejadas, compreendidas e respeitadas, influenciadas por representações e expectativas mútuas, e concretizando-se em conflitos de poder, em “estratégias de sobrevivência” e em medidas de controlo e disciplinação (Amado, 2001).

Amado (2003), parte do princípio de que a problemática da indisciplina se deve a múltiplos factores interiores e exteriores à escola; ao professor é exigido que lhe dê a melhor resposta de carácter pedagógico. Essa resposta, essencialmente preventiva, passa pelo exercício de quatro fundamentais dimensões da competência docente: técnica, relacional, clínica e pessoal. Com base em dois trabalhos de campo, o autor explicita o seu ponto de vista sobre cada uma destas dimensões da competência docente e o seu efeito no comportamento dos alunos.

A dimensão pessoal da competência docente é, pois, o lugar ocupado por um conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores que cada professor vai aprofundando, num processo de auto-consciencialização, como consequência do seu modo de estar em geral na vida mas, também, da sua prática pedagógica e do seu contacto quotidiano com os alunos. Atrever-me-ia a dizer que um ponto alto dessa construção é o reconhecimento do aluno «como pessoa»; um reconhecimento fundado numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro; um reconhecimento simultaneamente prático e traduzido numa Relação Pedagógica que impulse cada um dos intervenientes (professor e aluno) a ir além do superficial e aparente no outro, aprofundando continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos. Feito o reconhecimento, estão criadas as condições para um bom ambiente de trabalho, por que não começar aí? Tudo isto requer investimento pessoal, por parte do professor, e tempo. Mas como diz Sampaio (2009), “os mestres com sucesso *ganham tempo*, no início do ano, a construir uma relação de respeito recíproco com os seus alunos”.

De salientar, que as características dos alunos também constitui uma variável importante quando se fala de indisciplina. Parece haver consenso entre autores quando referem que os alunos oriundos de estratos menos favorecidos da população revelam mais dificuldades na adaptação à escola, adoptando com mais frequência, comportamentos disruptivos.

No que diz respeito à idade, Estrela (1994) refere haver maior incidência de indisciplina na faixa etária entre os 13 e 17 anos, com especial incidência para os 14 e 15 anos.

Num estudo realizado por Veiga (1995), os resultados indicavam que os alunos que sentem os efeitos das retenções reagem com maior agressividade e transgridem mais, à medida que a idade aumenta. No que diz respeito ao género, o autor (1995) afirma que os rapazes são tidos como mais indisciplinados do que as raparigas.

Genericamente, pode-se dizer que há um maior índice de indisciplina em escolas mais populosas, em alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas, em indivíduos com idades entre os 13 e os 17, em alunos com retenções no seu percurso escolar e em sujeitos do sexo masculino (Silva, 1999).

As famílias são “o pilar” da formação do indivíduo, é no seio familiar que se começa por interiorizar os valores e os princípios, na escola deverá dar-se continuidade. Assim, pretende-se que:

“O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno”. (Tiba,1996).

O Estado também responsabilidades, devendo emanar directrizes que assegurem uma vivência escolar harmoniosa para todos os intervenientes da comunidade educativa e que garantam espaços adequados para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. A anterior Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, entende que a escola pública pode fazer a diferença.

“A valorização da educação, do saber e do conhecimento pelos jovens e pelas suas famílias, bem como a dignificação das profissões do ensino exigem o desenho de medidas de política educativa que permitam manter os espaços e os edifícios escolares como espaços qualificados.” (Rodrigues, 2010).

CAPÍTULO II – A ESCOLA

Este capítulo foi construído com base numa selecção de aspectos relevantes que ajudam a enquadrar a problemática do trabalho, partindo do global para o local específico onde decorreu a investigação.

Caracterização

A escola onde se desenvolve a pesquisa constitui a Escola Sede de um Agrupamento de Escolas na área urbana de Braga com uma forte densidade populacional, numa zona de serviços e áreas habitacionais com quatro bairros sociais da cidade. É uma unidade organizacional que integra uma escola com 2.º e 3.º ciclos, um estabelecimento com pré-escolar e seis escolas com 1.º ciclo, das quais três possuem também educação pré-escolar. Dos 2727 alunos, organizados em 124 turmas, (54,4%) encontra-se na Sede do Agrupamento.

As unidades educativas do agrupamento estão implantadas na área de influência de bairros sociais e verifica-se, igualmente, a presença de uma população flutuante de imigrantes de proveniência diversa mas cuja língua materna não é o Português.

Uma parte significativa dos alunos é oriunda de famílias que vivem em bairros sociais, as quais do ponto de vista socioeconómico se situam num estrato de baixos recursos e, com fraco acesso a bens culturais. Algumas destas famílias, revelam graves debilidades ao nível da sua estruturação, com problemas que vão do desemprego, à toxicodependência, ao alcoolismo, baixa escolarização e outros. Um pouco menos de metade dos alunos do Agrupamento (41%) foram apoiados pela Acção Social Escolar no ano lectivo 2007/2008.

A Escola Sede é muito dispersa e todas as edificações se encontram muito degradadas. Integra, desde o ano lectivo de 1998/99, o programa Escola Segura, beneficiando de dois elementos em serviço permanente com a finalidade de vigilância, segurança e acompanhamento de alunos, visando a sua integração na comunidade escolar e nas actividades que a escola propõe.

Dado o número de alunos que a frequenta - 1485, no ano lectivo de 2007/2008 -, a forma como estiveram organizados e o número assim como a qualidade das instalações disponíveis, a escola tem de funcionar em regime duplo. O curso EFA, pelas características dos seus alunos, funciona em regime nocturno. Desta forma, a escola desenvolve um horário de funcionamento que atravessa três períodos diários.

A população escolar é muito heterogénea, mas uma parte significativa dos alunos provém de famílias com poucos recursos económicos, baixa escolarização e algumas debilidades ao nível da sua estruturação, factores que ajudam a compreender quer a falta de expectativas que manifestam em relação à aprendizagem dos filhos, quer as dificuldades evidentes em interiorizar regras e limites.

Recursos Humanos

Pessoal docente

No ano lectivo 2007/2008 existiam 183 professores na Escola Sede, o Rácio “número de alunos/número de docentes” é de 11, 3 que se mostra um pouco acima da média da OCDE para 2006 mas, que se mostra insuficiente tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos e as situações apontadas como preocupações do agrupamento.

É de ter em conta que este rácio é influenciado pelas características de algumas das ofertas formativas por que o agrupamento optou já, como resposta aos problemas identificados. Algumas dessas ofertas implicam a organização de turmas com menos de vinte alunos e com desenhos curriculares diversificados servindo uma pequena percentagem dos alunos que frequentam o agrupamento.

Pessoal não docente

No mesmo ano estavam ao serviço no Agrupamento 55 funcionários, a maioria na Escola Sede. Na generalidade, este número é considerado insuficiente mas, na escola EB2,3, a falta de funcionários é mais uma preocupação justificada pelas exigências organizativas de uma escola caracterizada pela dispersão dos espaços e o número e as características dos alunos que frequentam esses espaços. De acordo com as indicações da Portaria 1049-A/2008 ainda faltam 15 funcionários nas escolas do agrupamento (PE, 2009 – Anexo III).

A situação agrava-se quando chove porque não há locais abrigados suficientemente amplos para os alunos utilizarem durante os intervalos e tempos livres, bem como não há funcionários em número suficiente para os acompanharem.

Instalações e Recursos Educativos

A escola apresenta vários aspectos que necessitam de uma rápida intervenção, nomeadamente na gestão dos domínios da higiene, da segurança e dos equipamentos. As dificuldades advêm do facto de:

- a) a escola funcionar num regime de frequência dupla dos estabelecimentos e haver uma sobre - ocupação dos espaços;
- b) a carência e precariedade dos materiais e instalações (existe um Bloco - edifício bicentenário, onde se encontram trinta e três espaços utilizados para o desenvolvimento diário das actividades de ensino-aprendizagem, considerado degradado e sem condições mínimas de funcionamento);
- c) os espaços exteriores serem inestéticos e não estarem cuidados; os alunos carecem de locais para se abrigarem do frio e da chuva;
- d) os equipamentos e recursos das tecnologias de informação e respectivos factores de monitorização, actualização e instalação constituírem uma preocupação;
- e) ausência de pavilhão para a prática de Educação Física.

Preocupações Educativas Identificadas

Tendo como orientador o princípio da participação, depois de ouvidos os alunos, os professores, os funcionários administrativos, os assistentes operacionais, os pais e encarregados de educação e depois de consultados os relatórios referentes ao desenvolvimento e avaliação do projecto educativo anterior, procedeu-se a um diagnóstico da situação interna e externa, o qual permitiu identificar *dimensões de preocupação* que se reportam a constrangimentos que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e se repercutem nos resultados escolares e, consequentemente, na qualidade das aprendizagens realizadas nas escolas do agrupamento.

A preocupação com a elevada frequência de casos de indisciplina e de comportamentos disruptivos dos alunos, com perturbação do cumprimento dos objectivos curriculares e da qualidade das relações sociais entre a comunidade educativa, é inquestionável e está patente no Projecto Educativo. Os casos de indisciplina e insegurança vividos nas escolas são uma preocupação partilhada por todos. Os professores deste agrupamento são unânimes em considerar que o incumprimento de regras tem vindo a agravar-se, dificultando e mesmo impedindo os processos de ensino/aprendizagem.

O tema central do presente estudo não é a escola, mas da selecção de aspectos elencados. Das considerações, poder-se-á concluir que há uma constelação de factores que propiciam ou aumentam os comportamentos disruptivos.

CAPÍTULO III – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo são descritos os procedimentos adoptados na realização da pesquisa empírica¹, explicitam-se as opções metodológicas, descreve-se a pesquisa empírica e o enquadramento em que a pesquisa foi feita, nomeadamente no que diz respeito à caracterização da amostra do estudo, constituída por professores e alunos, com o intuito de dar resposta à questão orientadora da investigação, sendo ela:

- Em que medida a qualidade da relação pedagógica pode afectar a saúde e o desempenho profissional dos professores?

Tratando-se de um estudo exploratório, a pesquisa empírica assentou nos pressupostos do *estudo de caso*, tendo-se recorrido a técnicas de recolha e registo de dados como, por exemplo, a pesquisa documental, a entrevista, o inquérito por questionário e a análise de conteúdo.

Segundo Greenwood (1965), os três aspectos que caracterizam este método dizem respeito à multiplicidade das facetas a explorar na análise da unidade de investigação; à flexibilidade do método (selecção e utilização das técnicas); e, à grande quantidade de material recolhido. Numa definição mais recente, realizada por Almeida & Pinto (1982), são elencadas as características fundamentais deste método e algumas delas assumem contornos significativos na investigação: ênfase da “interpretação em contexto”; utilização de fontes de informação variadas; representação de diferentes, por vezes, “conflitantes”, pontos de vista presentes numa situação social.

¹ Para além da metodologia qualitativa, foi também adoptada uma abordagem de pendor quantitativo - embora com carácter complementar (Quivy & Campenhoudt, 1997). Facto que revela a riqueza metodológica que caracteriza esta investigação.

3.1 Procedimentos Adoptados no Planeamento e Desenvolvimento da Pesquisa Empírica

Seleccção e caracterização da amostra

A selecção da escola e da amostra prendeu-se com o facto de a investigadora ser docente do quadro da escola onde decorreu o estudo e ter interesse em fazer um diagnóstico relativamente à ocorrência de comportamentos disruptivos geradores de indisciplina/desordem, perturbadores da relação pedagógica entre professores e alunos, e, consequentemente, responsáveis pela diminuição da qualidade de vida dos docentes. De referir ainda, que o processo de investigação foi facilitado pelo facto de a investigadora trabalhar na instituição em causa.

Assim, o presente estudo envolveu doze entrevistas a professores de várias disciplinas (a tabela 2) além de caracterizar a amostra de professores, resume ainda a análise da primeira parte da entrevista que lhes foi aplicada), a leccionar alunos do 9º ano de escolaridade, de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos situada na área urbana de Braga, e decorreu no ano lectivo de 2008/2009. O estudo foi complementado com a aplicação de um inquérito por questionário a todos os alunos da escola a frequentar o 9º ano de escolaridade (a tabela 1 faz uma breve caracterização da amostra de alunos).

O principal objectivo foi perceber e melhor compreender a relação entre comportamentos disruptivos, principalmente os de indisciplina e qualidade da relação educativa/pedagógica na escola.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos

	Idade		Género		Nº de Retenções		Currículo		
	14	>14	F	M	0	>1	CEF	Normal	PCA
N.º de Alunos	111	154	146	119	178	87	25	229	11

Tabela 2 – Caracterização dos professores

Nº	Idade	Género	Formação	Disciplina	Nível de ensino	Tempo serviço	Vínculo profissional	Tipo de escolas	Cargos desempenhados
1	50	F	LE	CN	3°C./Sec	24	QA	U e SR	DI, DT, OE, CD, SCD e CPES
2	37	F	L e P	TIC	3 C./Sec.	11	QZP	U e SR	DT e SCD
3	52	M	LE	EF	3°C./Sec	30	QA	U	DI, CDE, DT, SCD e CD
4	39	M	2L, P e M	EMRC	3°C./Sec	7	Contratado	U	DT e SCD
5	30	M	LE e M	GEO	3°C./Sec	7	Contratado	U e R	DT, DI e SCD
6	41	F	LE	HIST	3°C./Sec	18	QA (Destacado)	U	DT e SCD
7	36	F	LE e M	CFQ	3°C./Sec	12	QA	U	DT, DI e SCD
8	52	F	L, P e M	EV/EP	3°C./Sec	15	QA	U	DT, DI, SCD e CD
9	45	F	LE	LP	3°C./Sec	22	Contratado	U	DT, SCD e CD
10	42	F	LE e M	ING	3°C./Sec	19	QA	U	DT, SCD e CD
11	51	M	LE	FR	3°C./Sec	30	QA	U	DT, SCD e CD
12	40	F	LE	MAT	3°C./Sec	17	QZP	U	DT, DI e SCD

F – Feminino; M – Masculino; LE – Licenciatura em Ensino; L – Licenciatura; P- Profissionalização; M – Mestrado; QA – Quadro Agrupamento; QZP – Quadro Zona Pedagógica, U – Urbana; R – Rural; SR – SemiRural; DT- Director Turma; DI – Director Instalações; CD – Coordenador Departamento; SCD – Subcoordenação; CPES – Coordenador Projecto Educação Saúde; OE –Orientador Estágio; CDE – Coordenador Desporto Escolar.

Autorização da investigação e garantias éticas

A investigadora conseguiu a autorização da investigação junto do órgão de gestão máximo da escola, a então Comissão Executiva Instaladora. Para o efeito marcou uma reunião onde expôs os objectivos da investigação e a importância para a comunidade escolar, tendo sido de imediato deferida a autorização.

Aquando da entrega dos questionários e da realização das entrevistas foram explicados aos participantes, os objectivos e as implicações da investigação assegurando o carácter voluntário da sua participação e garantido a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos a serem utilizados, apenas, para fins académicos².

3.2 Trabalho de campo – recolha de dados

Pesquisa Documental

Inicialmente, e no decorrer do processo de investigação, foram consultados vários documentos com o intuito de “inventariar os diferentes aspectos do problema posto pela pergunta de partida, bem como as ligações que entre eles se estabelecem” (Quivy & Campenhoudt, 1997). Deste modo foram examinados: o Projecto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, e diversos Normativos/Legislação (LBSE, EAEBS e ECD).

Inquérito por Questionário

No que diz respeito às representações dos alunos optou-se pela técnica um inquérito por questionário (anexo IV) dado que permite recolher um elevado número de dados, num curto período de tempo, proporcionando a todos os inquiridos as mesmas condições sem interferência da investigadora. Assim, esta técnica permite transformar em dados a informação directamente

² Ficou a cargo da Comissão Executiva Instaladora “considerar as propostas de investigação certificando-se que a investigação proposta assegura o consentimento informado e a segurança dos participantes” (Bogdan & Biklen, 1994).

comunicada pelo sujeito (Tuckman, 2000). Além disso, o questionário é o método de recolha adequado quando se pretende conhecer comportamentos, valores e opiniões (Quivy & Campenhoudt, 1997).

Quadro 1 - Estrutura do questionário

Grupo/Questão	Modalidade	Objectivos	Conteúdo pretendido na resposta
Grupo I Questões: 1, 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8.	Aberta	- Caracterizar o inquirido.	- Informações sobre a idade, o género, o nº de retenções, o currículo, a área de residência, o nº de elementos do agregado a familiar, a profissão e o nível de escolaridade dos pais do inquirido.
Grupo II Questões: 2.1, 2.2 2.3, 2.4, 2.5, 2.6.	Fechada Aberta Semi-Aberta	- Aferir a opinião do inquirido relativamente à sua relação com a escola.	- Opiniões do inquirido sobre os aspectos que gosta na escola, os aspectos que lhe agradam na mesma, bem como a importância da escola na sua vida; - Opiniões do inquirido sobre o tipo de aulas que prefere e sobre as características que mais aprecia num professor.
Grupo III Questões: 3.1, 3.2	Semi-Aberta	- Aferir a opinião do inquirido sobre comportamentos impróprios em aula e averiguar a frequência de ocorrência dos mesmos.	- Opiniões sobre os comportamentos que o inquirido considera impróprios de ocorrerem na aula e o registo da frequência da manifestação dos mesmos.
Grupo IV Questões: 4.1, 4.2	Semi-Aberta	- Aferir a opinião do inquirido sobre comportamentos considerados manifestações de indisciplina/desordem dentro ou fora da aula e averiguar a frequência de ocorrência dos mesmos.	- Opiniões sobre os comportamentos que o inquirido considera serem manifestações de indisciplina/desordem dentro ou fora da aula e registo da frequência da manifestação dos mesmos.
Grupo V Questões: 5.1 5.2	Fechada Semi-Aberta	- Conhecer as expectativas para o futuro do inquirido.	- Indicações sobre as perspectivas do inquirido quanto ao futuro, no respeitante à (não) prossecução de estudos e à profissão pretendida.

O Pré-teste

A versão provisória do questionário, foi elaborada pela investigadora e aplicada no primeiro período a 10 alunos do oitavo ano de escolaridade que não faziam parte da amostra. A escolha dos alunos, com o nível etário e de escolaridade inferior à da amostra seleccionada, teve como objectivo a viabilidade da aplicação do instrumento. Com vista à validação do mesmo foi submetido à apreciação de um painel de avaliadores constituído por três professores do ensino básico que leccionavam o oitavo ano e por um especialista em metodologia do ensino das ciências sociais. Neste sentido foi-lhes solicitado que se pronunciassem sobre os seguintes aspectos:

- Adequação das questões ao objectivo do estudo;
- Clareza na formulação das questões;
- Tempo estimado para a resposta;
- Adequação da linguagem ao nível etário dos alunos;
- Questões em omissão e consideradas importantes.

Tendo havido sugestões de ajustamento em algumas questões do questionário, foram seguidas as indicações dadas, no sentido de se proceder ao melhoramento deste instrumento de recolha de dados.

A segunda fase de validação deste instrumento que viria a ser utilizado neste estudo, decorreu após a validação dos especialistas e consistiu na aplicação do mesmo a 45 alunos do oitavo ano de escolaridade que não faziam parte da amostra, no sentido de reajustar o tempo necessário para a sua realização, bem como a linguagem das questões. Nesta fase não houve reformulações.

Após este procedimento o questionário foi considerado como definitivo (anexo IV).

Aplicação do Questionário

Os dados foram recolhidos através da aplicação, ao longo do segundo período, aos alunos do nono ano de escolaridade, num total de 14 turmas. De forma a facilitar a recolha dos dados, a aplicação dos questionários realizou-se, em cada turma, nas aulas de 45 minutos dos colegas do mesmo Grupo de Recrutamento da investigadora. Neste contexto, os questionários (em suporte de papel) e as esferográficas foram entregues aos alunos pela investigadora, no início da aula, com conhecimento e autorização prévia do professor da turma. Foram lidos em voz alta e em seguida concedeu-se um breve período para esclarecimento de dúvidas por parte dos alunos. Foi dado aos alunos todo o tempo necessário para o seu preenchimento, tendo de seguida sido recolhidos³. Os alunos foram informados que o anonimato das respostas seria totalmente respeitado, pretendendo-se garantir maior sinceridade nas respostas.

Entrevista

A entrevista⁴ foi apenas aplicada a professores, cujo guião era constituído por duas partes: uma com questões semi-estruturadas e abertas (anexo V), e outra com um questionário cujos quadros dos comportamentos eram iguais aos do questionário aplicado aos alunos (anexo VI), para que mais tarde fosse possível fazer um breve confronto entre a representação dos alunos e dos professores.

Para a amostra foram seleccionados 12 professores, um de cada disciplina, que trabalhavam directamente com os alunos inquiridos. De salientar, que esta amostra representa 1/3 do número de total de professores que lecciona o 9º ano de escolaridade na escola.

³ Segundo Quivy & Campenhoudt (1997), a este procedimento chama-se “administração directa”.

⁴ Por entrevista entende-se uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra (Morgan, 1988).

À semelhança do que aconteceu com o inquérito aplicado aos alunos, houve uma aplicação prévia com o intuito de fazer uma adequação das questões ao objectivo do estudo e aferir o tempo estimado para a resposta. Deste modo, foram entrevistados dois professores a leccionar o 9º ano de escolaridade, um das Ciências Exactas (Matemática) e outro das Ciências Sociais (História). Esta escolha pretendeu averiguar se haveria diferenças nas interpretações dos docentes provenientes de áreas distintas, o que não aconteceu.

Posteriormente, foram realizados pequenos ajustamentos que consistiram na eliminação de questões que não iam ao encontro dos objectivos do estudo em questão.

A entrevista (anexo V) era constituída por 6 partes, num total de 4 páginas: numa primeira parte integrava questões de natureza sociográfica (Idade, Género, Formação, Disciplina que Lecciona, Nível de Ensino, Tempo de Serviço, vínculo Profissional, Tipo de Escola, Cargos Desempenhados) cujo resumo foi anteriormente apresentado no Tabela 2 aquando da caracterização da amostra; na segunda parte questões relativas aos Métodos/Estratégias/ Medidas Pedagógicas utilizados pelos professores; as terceiras e quartas partes coincidiam com as do inquérito aplicado aos alunos (anexo VI) onde surgiam os quadros dos comportamentos em aula e na escola; na quinta parte eram colocadas questões relacionadas com os efeitos da actividade docente na saúde dos professores; por último, na sexta parte, as questões pretendiam averiguar o tipo de relação que os professores percebiam ter com os alunos.

A aplicação da entrevista

Ao longo do segundo período foram agendadas as entrevistas para se realizarem no terceiro período atendendo aos horários de trabalho da investigadora e dos entrevistados.

A aplicação das entrevistas decorreu entre os dias 11 de Maio e 22 de Junho de 2009, tendo uma duração mínima de 40 minutos e uma duração máxima de 75 minutos, sempre em espaço escolar. O quadro 2 dá-nos uma visão ampla do decorrer deste processo.

As entrevistas iniciavam com uma contextualização da temática da investigação apesar de já ter sido feita aquando do convite e da marcação da mesma.

De seguida, assegurando sempre o anonimato e a confidencialidade das informações, era pedida autorização para gravar a entrevista, ao que todos os entrevistados permitiram.

Quadro 2 - Resumo da aplicação das entrevistas

Entrevista	Professor/Disciplina	Data	Local	Duração
1	Educação Física	11.Maio.2009	Sala Directores Turma	50minutos
2	EMRC	13.Maio.2009	Sala Atendimento EE's	60minutos
3	Educação Visual	13.Maio.2009	Sala Professores	45minutos
4	Língua Portuguesa	14.Maio.2009	Sala Directores Turma	40minutos
5	Matemática	15.Maio.2009	Sala Directores Turma	50minutos
6	Geografia	20.Maio.2009	Sala Professores	50minutos
7	TIC	27.Maio.2009	Sala Professores	45minutos
8	Ciências Naturais	3.Junho.2009	Sala Directores Turma	40minutos
9	Inglês	5.Junho.2009	Sala Directores Turma	50minutos
10	Francês	12.Junho.2009	Sala Directores Turma	50minutos
11	CFQ	19.Junho.2009	Sala Atendimento EE's	75minutos
12	História	22.Junho.2009	Sala Atendimento EE's	45minutos

EE's – Encarregados de Educação

O Tratamento de Dados e a Obtenção de Resultados

Em investigação social, a técnica de recolha de dados através da entrevista está sempre associada à análise de conteúdo⁵. Desta forma, a análise foi realizada pela própria investigadora, e as várias partes do guião da entrevista constituíram as categorias de análise – *análise categorial* (Quivy & Campenhoudt, 1997).

⁵ Quivy & Campenhoudt (1997). Manual de Investigação em Ciências Sociais.

Condicionalismos e limites da pesquisa empírica

O conhecimento da dinâmica escolar foi fundamental para a recolha de dados, pelo que se optou por se aplicar os inquéritos aos alunos ao longo do segundo período de forma que o equilíbrio nas relações professores/alunos estivesse presente. O primeiro período é de ajustamento e adaptações de parte a parte (alunos/professores), no segundo as relações tendem a estar estáveis e no terceiro ficam mais tensas com o aproximar do final do ano lectivo. Por razões temporais só foi possível realizar as entrevistas no terceiro período. O processo de recolha de dados não foi fácil, o primeiro condicionalismo surgiu pela disponibilidade colocada pelos limites da profissão da investigadora (que é professora). Ao longo de todo o processo foi sempre reforçado o carácter voluntário da participação na investigação. Contudo, alguns alunos não se mostraram de imediato com disposição para participar argumentando que estavam cansados de preencher inquéritos e que preferiam ter aula. Surpreendentemente, os restantes colegas acabaram por convencê-los a participar. Percebeu-se então, que o facto da investigadora ser um elemento conhecido da comunidade escolar e por quem os alunos nutriam respeito e simpatia constituiu uma mais-valia para a realização desta etapa. Em algumas questões os alunos optaram por não responder afirmando que não sabiam (por exemplo o nível de escolaridade dos pais) ou que tinham vergonha de responder. A decisão foi respeitada pela investigadora mas os dados de natureza sociográfica poderiam ter sido confirmados através dos registos biográficos dos alunos. Para realizar as 12 entrevistas foram abordados 16 professores, sendo que 4 recusaram participar na investigação alegando falta de tempo ou medo de represálias.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo será dividido, fundamentalmente, em duas partes: na primeira serão apresentados os dados relativos aos professores, e, na segunda, os dados dos alunos. A ordem da apresentação é diferente da ordem da investigação por conveniência operacional pelo que se apresentam primeiro os resultados dos professores, uma vez que são eles o centro do trabalho.

Os dados e os resultados de investigação serão apresentados e analisados, tendo em linha de conta o referencial teórico de forma a responder à questão colocada no início da investigação. Os dados recolhidos assentam na entrevista a doze professores (que leccionam o nono ano de escolaridade de uma escola do centro urbano de Braga, um de cada disciplina), na opinião dos alunos inquiridos (alunos do nono ano na mesma escola), e na análise de documental do Projecto Educativo. A apresentação dos dados, em ambas as partes, não obedecerá à ordem do guião nem do inquérito. As questões serão agrupadas constituindo dimensões em função de uma temática/categoria.

4.1 A Entrevista aos Professores

Os resultados de investigação apresentados nessa secção do trabalho foram obtidos através da aplicação de uma entrevista a 12 professores do 3º ciclo.

Discursos dos Professores sobre a Experiência de Interacção da Sala de Aula

Serão apresentados os discursos dos professores nas questões relacionadas com as Experiências na interacção da sala de aula, ou seja, a cada questão seguir-se-ão os discursos recolhidos. Por uma questão de parcimónia, foram seleccionados os discursos, ou parte deles, que

respondiam directamente às questões e, excluídos os que se repetiam ou não respondiam ao que se pedia.

A Aplicação de Regras de Conduta

“Gostava que me referisses as principais regras que defines com os teus alunos no início do ano lectivo e que entendes serem fundamentais para que haja bom ambiente de trabalho ou qualidade na relação pedagógica.”

(ver guião de entrevista – Anexo V, questão 2.1)

“Na primeira aula digo aos alunos (...) tem que haver respeito, o resto vai-se limando durante o ano”.

(P1)

“Faço distinção das regras: Regras Gerais, definidas pela Escola e pelo Conselho de Turma; e regras específicas da disciplina. Na 1ª aula - faço apresentação, numa aula informal. Na 2ª aula – apresento o programa, informo sobre a metodologia de trabalho e só então defino as regras específicas e gerais. Coloco-as no quadro para ficarem registadas no caderno diário. (...) Utilizo muito a frase: “vamos aproveitar o tempo e tudo vai correr bem”.

(P2)

“A minha disciplina é muito prática, pelo que a principal regra é a obrigatoriedade de material necessário para a aula. Aluno que não tem material vai estar distraído e vai distrair. As restantes regras vou definindo ao longo do primeiro período em que vai havendo uma adaptação de parte a parte. Cada turma é um universo, a regra é tudo é permitido desde que não perturbe o normal funcionamento da aula. Questões de educação, não se discute, simplesmente não admito, tais como: usar chapéu, mascar pastilhas elásticas, desrespeitar a ordem de falar, não pedir autorização para falar e levantar. Quando os alunos estão a produzir trabalho permito-lhes que conversem, que ouçam MP3, não complico!”

(P3)

“Na primeira aula defino a forma de entrada e saída da sala de aula, de estar na aula e o material necessário e fica registado no caderno.”

(P4)

“Na primeira semana de aula sou “dura”, marco a diferença do resto do ano. Apresento na primeira aula os objectivos da disciplina para fazer uma panorâmica motivadora do trabalho a desenvolver durante o ano e faço a leitura do Regulamento Interno.”

(P8)

“As regras que defino à partida são: saber estar na sala de aula, saber ouvir e, principalmente, saber cooperar.”

(P9)

Síntese

É notória a importância que os professores atribuem à definição de regras desde o primeiro dia de aulas, e em alguns casos, a seriedade e o rigor que demonstram através do registo no quadro e nos cadernos dos alunos. As principais regras emanadas dizem respeito às questões da conduta e da convivência diária (saber estar), que propiciam bom ambiente de trabalho. A implementação desta estratégia promove a qualidade da relação pedagógica, quer ao nível das relações interpessoais, quer ao nível do processo ensino/aprendizagem. E o sucesso desta acção evita o desgaste físico, mental e emocional do próprio professor.

Estratégias e Medidas de Controlo Disciplinar na Sala de Aula

Como as respostas à questão sobre as medidas de controlo disciplinar na sala de aula decorrem das estratégias adoptadas, optámos por agrupar os discursos dos professores.

“Depois, ao longo do ano lectivo, que estratégias é que utilizas nas tuas aulas para garantirem o cumprimento das regras de bom funcionamento e para motivares os teus alunos?” e “Que medidas/sanções utilizas quando as regras não são cumpridas?”

(ver guião de entrevista – Anexo V, questões 2.2 e 2.3, respectivamente)

“ Depende do comportamento dos alunos e da gravidade da situação. Quanto mais novos são os alunos, mais gostam de fazer actividade e eu jogo com isso, pelo que o castigo pode ser sentá-los e privá-los da actividade.”

(P1)

“Sou da velha guarda, a melhor forma de conseguir que os alunos tenham determinados comportamentos é dando o exemplo. Sou sempre a primeira a chegar à aula, cumprimento os alunos, sou educada, trato-os bem, nunca acuso ninguém de nada - peço esclarecimentos, tento sempre ser justa com eles. Desta forma, vou conseguindo que me respeitem e tenho bom ambiente de trabalho.”

(P3)

“Repreensão oral, registada na caderneta para o EE, participação ao DT.”

(P5)

“Sempre que necessário vou alertando e repreendendo, no sentido de serem respeitados os limites. A relação que estabeleço com os alunos é um processo de negociação e cabe-me ir marcando os limites. Considero importante explicar e argumentar as regras e os limites aos alunos. Desta forma, pretendo que acatem as regras e tenham os comportamentos pretendidos.”

(P6)

“Quando falham volto a reforçar, havendo reincidência escrevo na caderneta do aluno para informar o Encarregado de Educação. Em relação à motivação, depende do tipo de aluno. Se são pouco seguros, valorizo as intervenções e dou reforços positivos (verbais ou através de anotações nos testes). De uma forma geral dou reforços positivos, por vezes, mando recado na caderneta quando os alunos têm bom comportamento e bom desempenho.”

(P8)

“Utilizo a minha autoridade e professor. Para motivar os alunos tento chegar ao nível dos interesses deles.”

(P10)

“Vou relembrando as regras, constantemente. Vou alertando e eles respeitam. Digo o que sinto, sou frontal e essa mensagem passa. Sou honesta, eles sentem isso e facilita o cumprimento das regras. Quando o aluno ultrapassa os limites uso a caderneta ou peço ao aluno que aguarde em silêncio à porta da sala até ao final da aula. O meu princípio é: estou para ajudar e não para penalizar. Se, por exemplo, me engano na correcção de um teste nunca penalizo o aluno, o critério é sempre beneficiar o aluno.”

(P11)

“À primeira vez relembro o aluno das regras, à segunda utilizo a caderneta.”

(P12)

Síntese

A estratégia geral adoptada pelos professores consiste em fazer um reforço das regras, relembrando o que foi definido no início do ano lectivo. Variedade de estratégias adoptadas pelos professores, desde o castigo, à repreensão oral, repreensão escrita (ao EE e/ao DT). Curiosamente, alguns professores fazem a explicitação das regras e negociam com os alunos os limites. Seria interessante que a explicitação fosse feita inicialmente, pois os alunos tendem a ser mais cumpridores quando esclarecidos sobre os “porquês” das regras. O discurso dos professores denota uma preocupação grande com o cumprimento das regras, uma vez que contribui significativamente para a qualidade da relação pedagógica e, conseqüentemente, para a sua qualidade de vida, contudo, tendem a descurar o factor motivação (dos alunos), variável fundamental para o envolvimento dos alunos nas tarefas. Os que a valorizam referem utilizar os reforços positivos e, sempre que possível, tentam ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Tipo de Aulas

“Que tipo de aulas costuma contemplar do desenvolvimento do seu trabalho?”

(ver guião de entrevista – Anexo V, questão 2.4)

“Práticas. Os alunos têm vários tipos de trabalho: individual, por grupos ou grupo/equipa.”

(P1)

“As minhas aulas são muito práticas, os alunos estão a maior parte do tempo a fazer exercícios, não têm grandes oportunidades para se distraírem. Claro que tentam, mas o segredo é mantê-los muito ocupados, a realizar as tarefas.”

(P5)

“Essencialmente expositivas, utilizando o método dedutivo-indutivo. Recorro muito a imagens porque ajuda os alunos a desenvolver as capacidades espaço-temporais e a visão tridimensional.

Utilizo as novas tecnologias: filmes, apresentação de diapositivos que considero importante nesta geração das novas tecnologias e aumentam os níveis de atenção/concentração. Normalmente, divido a aula em duas partes. Na primeira, faço exposição, onde são apresentadas as definições dos conceitos e inter-relação entre os mesmos. Na segunda,

resolução de fichas de trabalho, actividades lúdicas (sopa de letras, palavras cruzadas) e debates em grupo (no sentido de verificar se houve assimilação dos conceitos por parte dos alunos). Através da discussão sedimentam melhor os conceitos.”

(P6)

“As minhas aulas são práticas, o que é uma vantagem, os alunos têm poucas oportunidades para terem comportamentos desadequados.”

(P7)

“Tento, sempre que possível fazer aulas muito práticas, com fichas de trabalho, debates, trabalhos de grupo, com intuito de exercitarem a Língua e se motivarem.”

(P8)

“ De tudo um pouco, sendo que a minha disciplina é muito prática e tem a parte experimental. Numa primeira fase faço a exposição da matéria, mas de seguida avanço para a parte experimental, e os alunos têm que aplicar a matéria nas experiências.”

(P11)

Síntese

Dentro da variedade de aulas e com dinâmicas diversificadas referidas pelos professores, as aulas práticas são as eleitas, há um consenso de que manter os alunos ocupados não dá espaço a comportamentos disruptivos. Naturalmente, ficam todos a ganhar e o bem-estar é geral. A constatação deste facto emerge da experiência dos professores.

(cf. Tabela 2, Capítulo III).

Estratégia da Escola face à Definição de Regras de Conduta na Sala de Aula

“Achas que a escola deveria definir colectiva e consensualmente as regras de bom funcionamento ou estas devem ficar ao critério de cada docente? Se sim, que medidas deveriam ser tomadas na escola onde leccionas para garantir o normal funcionamento das aulas? (Directivas Superiores, Regulamento Interno)”

(ver guião de entrevista - Anexo V, questão 2.5)

“Elas são definidas, não são postas em prática.”

(P1)

“Pessoalmente, acho que deveria haver mais rigor na definição e aplicação das regras. Concordo com as teorias que dizem que cada turma é um universo e que temos que adequar a nossa prestação á realidade da turma. Mas se as regras fossem emanadas pelo Órgão de Gestão, aprovadas em Conselho Pedagógico e postas em prática pelos Conselhos de Turma, os alunos sentiriam a consistência e não andariam a fazer “jogos”. Neste momento, anda cada um por si, os alunos são espertos e aproveitam-se da situação!”

(P4)

“As regras deveriam ser emanadas pelos órgão superiores (Direcção e CP), registadas no PE e no RI e levadas aos CT. Assim, ninguém tinha dúvidas!”

(P5)

“As regras deveriam ser definidas pelo Conselho Pedagógico, pelo Departamento, no entanto, deve-se dar espaço de intervenção a cada professor em função de cada grupo/turma.”

(P6)

“ A escola tem o dever de definir as regras, até porque o contexto cultural de cada docente é diversificado, tem de haver uma uniformização. Há falta de valores, o Órgão de Gestão não leva a sério a tarefa da transmissão de valores. A escola está muito centrada nos conteúdos, nas planificações. Estamos muito permissivos, no meu tempo conhecíamos os limites. Tem de haver exigência na formação dos alunos no que diz respeito às atitudes e valores, embora seja trabalho das famílias, a escola também tem responsabilidades.”

(P8)

“Acima de tudo é importante que haja uma uniformização dos regras. Os próprios alunos precisam disso, precisam que haja coerência na actuação de todos os intervenientes para se sentirem seguros. Os mais espertos acabam por tirar partido da situação e levar a melhor, mas a verdade é que, por vezes, sentem-se perdidos no meio da ‘diferença’. Cada professor tem os seus valores e princípios e eles têm de se ajustar.”

(P9)

“É fundamental, de forma a uniformizar os critérios, partindo do Órgão de Gestão. Definindo prémios para os bem comportados e sanções para os mal comportados.”

(P10)

“ No meu entender, a sala funciona como um microssistema em que o ambiente é imbuído pelos princípios e valores do professor. Se as regras forem definidas a nível do Conselho de Turma, e houver um compromisso de todos até se poder ter bons resultados a nível de escola. O facto de as ordens virem directamente do órgão de gestão para os professores e alunos acaba por perder o impacto. Deveria passar por vários patamares: Direcção - Conselho de Turma – Alunos.”

(P11)

“Acho que sim, no início do ano nas reuniões de Departamento e nos CT.”

(P12)

Síntese

Os professores reconhecem a pertinência da uniformização de regras, entendendo que devem ser emanadas do órgão máximo de gestão, passando por vários patamares (Conselho Pedagógico, Departamento, Grupo Curricular, Conselho de Turma, e, por último, Turma). As directrizes superiores não anulam a liberdade de cada professor ajustar as regras à sua realidade, mas ajudam a dar um carácter rigoroso e sério ao processo. Cada turma é «um universo de alianças e de conflitos» (Dubet, 1996), é legítimo o ajustamento das regras. A falta de consistência das regras e do seu cumprimento são apontados como factores propiciadores ao aparecimento de comportamentos desadequados nos discursos recolhidos.

Relação Pedagógica e Interpessoal com os Alunos

“Em tua opinião, a empatia que os alunos criam com o professor é determinante para estarem motivados e contribuírem para o bom ambiente de trabalho?”

(ver guião de entrevista - Anexo V, questão 2.6)

“Acho que a empatia é importante. O aluno que não gosta do professor não trabalha e, por isso, acaba por perturbar a aula.”

(P1)

“Cada vez mais os alunos aprendem melhor quando criam empatia com o professor, até porque a parte afectiva vem muito debilitada – inteligência emocional. Os alunos são, cada vez mais, muito carentes de afectos. E aqueles que criam boa empatia com o professor têm mais vontade para melhorar os resultados (...).”

(P2)

“Tem de haver um mínimo de empatia, ainda que resulte do respeito pelo professor! Eu explico, o aluno até não se identifica com o professor mas reconhece nele um bom profissional e uma pessoa justa, passa a respeitá-lo e a cumprir as regras “sem levantar ondas.”

(P3)

“Acho que sim. Procuro encontrar pontos de contacto entre a realidade dos alunos e a minha realidade. Acho que não funciona a ideia do professor no pedestal e os alunos em baixo. (...) Ouvir os alunos é importante para que sintam confiança e se criem laços.”

(P6)

“Cada turma tem o professor que merece. O professor dança ao som da música. As turmas são todas diferentes e o professor age conforme a turma. A empatia é muito importante. Aliás os professores são usualmente referência importante na escolha da área académica.”

(P8)

“Acho que todos os professores deveriam tentar criar empatia com os alunos, as aulas corriam melhor. Costumo dizer aos meus alunos: ‘não precisamos de ser todos amigos, mas temos de ser todos educados uns com os outros para haver ambiente. A empatia é isso, as pessoas sentirem-se bem a trabalhar juntas, respeitando-se umas às outras.”

(P9)

Síntese

Os professores são unânimes relativamente à importância da empatia para a qualidade da relação pedagógica. A empatia gera bom ambiente de trabalho, uma vez que há respeito mútuo, confiança, educação e gosto em trabalhar em conjunto. Por sua vez, um bom ambiente de trabalho contribui para a melhoria da qualidade de vida.

Relação com a Disciplina Leccionada

“No teu ponto vista, é possível que as afinidades ou dificuldades que os alunos manifestam face a uma disciplina condicionem o seu comportamento em aula?”

(ver guião de entrevista – Anexo V, questão 2.7)

“Quando têm sucesso os alunos trabalham com mais gosto. Quando há insucesso, há que detectar as dificuldades e implementar estratégias. Há uma relação causa-efeito.”

(P1)

“Generalizar é ambíguo! Um aluno com dificuldade numa disciplina pode revoltar-se e manifestar comportamentos agressivos, no entanto se houver empatia com o professor isso pode não acontecer, não é linear, mas pode ser um factor determinante. Existe uma relação, os comportamentos disruptivos podem vir dos maus resultados e vice-versa.”

(P2)

“Na geração actual, isso começa a ser verdade. Não deveria! Mas a minha experiência diz-me que o aluno que não gosta e não tem sucesso nas actividades desliga e vai perturbar. Quando comecei a trabalhar isto não era tão notório. A malta ia trabalhando mesmo que não gostasse ou tivesse dificuldades. Hoje, temos o extremo, só fazem o que gostam! Mas a culpa não é deles! A escola e a família não lhes passam a mensagem de que o currículo foi desenvolvido para que adquirissem várias competências, para os tornar indivíduos mais completos.”

(P3)

“Claro que condiciona, cabe ao professor contrariar esta tendência natural.”

(P4)

“Se os alunos tiverem afinidade com a disciplina ou com o professor leva-os a fazer uma aprendizagem melhor, acaba por não se fazer entraves à aprendizagem. Se não gostam dos conteúdos baixam os níveis de atenção/concentração e vão procurar ocupar o tempo de aula com outras tarefas podendo surgir os comportamentos disruptivos.”

(P6)

“Acho que sim, um aluno com dificuldade distrai-se com mais facilidade, dispersa mais e não tem persistência, com tendência a desistir da disciplina (se o professor não se aperceber). O conteúdo também é válido, um aluno que tem afinidade com os conteúdos será factor motivador para o aluno trabalhar e empenhar-se.

(P8)

“Não penso que haja uma relação causa-efeito. Nunca tive nenhum problema com nenhum aluno. “

(P11)

“Isso depende dos alunos. Há alunos muito fracos, muito esforçados e que se portam muito bem.”

(P12)

Síntese

Nesta dimensão os discursos dos professores divergem, para uns há uma relação causa -efeito entre a afinidade ou dificuldade com os conteúdos programáticos e os comportamentos adoptados em aula, e, para outros, essa relação não se verifica. A criatividade do professor na forma de abordar os conteúdos programáticos pode ser um meio de cativar os alunos. Quando se fala em criatividade entenda-se o tipo de aulas leccionadas e à utilização de diversos recursos (pedagógicos e tecnológicos), de forma a tornar o espaço de aula um lugar mais aprazível em que os alunos participem activamente nas tarefas, e que vá ao encontro dos seus interesses. Os discursos das respostas anteriores convergem neste sentido. Recordemos que os professores referiram utilizar vários recursos, recorrendo a aulas essencialmente práticas.

A Relação com os Alunos

Uma vez que os alunos inquiridos eram do 9º ano, questionou-se os professores sobre o tipo de relação humana e pedagógica que estabelecem com os alunos, em geral, e com os do 9º ano, em particular.

“Normalmente, tens uma boa relação humana e pedagógica com: a) A globalidade dos teus alunos; b) As tuas turmas do 9º ano”

(ver guião de entrevista – Anexo V, questão 4)

“Na globalidade, tenho boa relação com os alunos. Estabeleço com eles uma relação franca, honesta e mesmo de amizade. Conhecer as turmas dos anos anteriores ajuda, ou seja, dar continuidade pedagógica.

(P2)

“Sim, sempre consegui estabelecer uma boa relação com os alunos.”

(P3)

“Não há diferenças, estabeleço boa relação com todos.”

(P5)

“Com o CEF, no início, tive dificuldade na relação com os alunos, devido ao facto de estar habituado a turmas do Currículo Normal. Há diferença entre alunos de CEF e alunos do Currículo Normal, nas atitudes em relação aos conteúdos e em relação à escola. Os alunos de CEF têm pouca motivação, são desinteressados e têm interesses divergentes dos escolares.”

(P6)

“Com o currículo normal sim, com os alunos de CEF não. A relação com eles não é boa devido à falta de regras e desmotivação dos alunos, além de que têm interesses divergentes da escola.”

(P7)

“Mantive sempre uma boa relação com os alunos de qualquer currículo.”

(P8)

“Não tem diferenças, a relação é boa em ambas as situações, estabeleço relações honestas e frontais.”

(P9)

“Tenho boa relação com todas as turmas.”

(P12)

Síntese

Todos os professores, referem ter boa relação com a globalidade dos alunos, contudo, há os que referem que a relação com os alunos CEF (Curso de Educação e Formação) é diferente, pois são alunos com características muito peculiares (sem regras, desmotivados e com interesses

divergentes dos escolares). O tempo de serviço deste grupo de professores (cf. Quadro 2, p.31) permitiu-lhes desenvolver competências e delinear estratégias para estabelecerem boas relações interpessoais com os alunos e garantirem o cumprimento das regras dentro da sala de aula, em turmas de alunos com currículo normal, no entanto, alunos CEF constituem um desafio maior e mais desgaste para os professores. Esforços acrescidos numa escola, também ela com características muito próprias (cf. Capítulo II), geram mau estar no pessoal docente e perda na sua qualidade de vida (Esteve, 1999).

Turmas do 9º ano

“Gosto de trabalhar com os alunos do 9º ano, tenho preferência em trabalhar com alunos mais velhos, até os próprios programas são mais motivantes para mim. No 9º ano os alunos frequentam a minha disciplina, na maioria dos casos, por opção própria e menos por vontade dos pais. Os alunos desta faixa etária dão mais luta, pode-se aprofundar os temas porque já são mais maduros e mais responsáveis.”

(P2)

“Tendem a ser mais maduros e a portarem-se melhor pelo que a minha relação com eles costuma ser boa.”

(P4, P7)

“Como são mais crescidos é possível fazer apelo à consciência e à responsabilidade. As conversas são diferentes. Inconscientemente acaba por resultar melhor, a minha atitude é diferente. Enquanto que no 7º ano tenho de reforçar várias vezes as regras no nono basta olhar para eles.”

(P12)

Síntese

A relação com os alunos do 9ºano é boa, as razões apontadas pelos professores dizem respeito à maturidade e à responsabilidade. A interiorização das regras por parte dos alunos reflecte-se no bom funcionamento das aulas, promovendo.

Síntese global

Em suma, da panóplia de discursos apresentados ressalta a importância que os professores atribuem à definição e ao cumprimento das regras para garantirem o bom funcionamento das aulas. Os professores entendem que a melhor forma de o conseguirem é criando empatia com os alunos e mantendo-os ocupados, gerando, assim, um clima de respeito mútuo e em que os interesses dos alunos são tidos em consideração. Todavia, a preocupação excessiva com a manutenção da disciplina poderá estar a desviar a atenção destes profissionais, de outras variáveis importantes para sucesso do processo ensino/aprendizagem, tais como a motivação. Isto é notório quando se analisa:

- a) a forma de actuação dos professores, no que diz respeito às estratégias e medidas utilizadas para o cumprimento das regras, muito baseada no castigo (repreensão oral e escrita) e menos na explicitação das regras;
- b) a boa relação que estabelecem com a globalidade dos alunos (do currículo normal);
- c) as dificuldades de relacionamento com os alunos dos CEFs.

Ensino e Saúde Ocupacional

À semelhança do que aconteceu anteriormente, na quinta parte da entrevista agrupou-se um conjunto de quatro questões que visavam estabelecer uma relação entre a relação pedagógica e a saúde dos professores.

“Na tua opinião, a qualidade da relação pedagógica afecta, de alguma forma, o bem - estar do professor, e, consequentemente a sua saúde?”

(ver guião da entrevista – Anexo V, questão 5.1)

“Sim, tive uma turma no ano anterior que na véspera da aula ficava perturbado só de pensar que terias aula com eles, perdia a paz de espírito, se passasse mais tempo com eles podia ter repercussões a nível de saúde, porque eu e todos os colegas do conselho de turma estávamos sempre sob stress.”

(P2)

“Vai depender do tipo de envolvimento do professor. Há alturas em que somos afectados mesmo que consigamos separar muito bem o sector profissional do pessoal. Tento sempre separar bem as coisas para preservar a minha saúde.”

(P3)

“Sim, se o professor consegue estabelecer boa relação pedagógica com os alunos, vai sentir-se realizado e, consequentemente, contribuirá também para a os bons níveis de saúde.”

(P5)

“Por natureza, não sou stressado. Mas como humano que sou, quando assisto a determinadas situações no dia-a-dia acabam por me incomodar.”

(P6)

“Se a relação não for boa é mais cansativo e, consequentemente, desgastante para o professor.”

(P7)

“Afecta e muito, por exemplo, quando os alunos estão motivados o professor também vai motivado para a aula. Reajo mal aos atritos entre mim e os alunos, vou para casa perturbada e a pensar na situação. “

(P8)

“Em casos extremos, acho que sim.”

(P9)

“Não. A mim não.”

(P10)

“Sim, afecta. O professor é um ser humano, sente e emociona-se.”

(P11)

Síntese

A maioria dos professores entrevistados estabelece relação entre a qualidade da relação pedagógica e os níveis de saúde e deixa transparecer um aspecto, que para quem desconhece as dinâmicas escolares não se apercebe facilmente, por vezes, as preocupações com os alunos não terminam

quando se deixa o espaço físico da sala de aula, continuam para além do horário laboral. Este facto constitui uma sobrecarga emocional e afectiva, gerando ansiedade.

“Alguma vez foste afectado(a) por comportamentos disruptivos dos alunos? Sim? Não? Porquê? (Em termos de saúde física, mental e emocional)”

(ver guião da entrevista – Anexo V, questão 3.2)

“ Sim, o *stress* provoca-me elevação da tensão arterial e desmotivação pelo trabalho.”

(P1)

“Nunca aconteceu nada de muito grave que tivesse consequências tão sérias.”

(P3)

“Não.”

(P5, P10)

“Sim pela falta de empenho por parte dos alunos, Afectou-me e afecta-me emocionalmente.”

(P7)

“Sim, várias vezes. Não porque a relação pedagógica corra mal, mas porque os alunos entram em conflito entre eles, o que me perturba emocionalmente. Já me aconteceu ficar de tal modo perturbada que fiquei incapacitada de continuar a trabalhar no próprio dia.”

(P8)

“Este ano não, porque foram três anos com as mesmas turmas, mas já fui para casa a precisar de desabafar.”

(P12)

Síntese

Grande parte dos professores diz sentir-se afectado pelos comportamentos disruptivos dos alunos e, ainda que na sua origem estejam causas distintas (desmotivação, má relação entre pares), a

consequência directa é o mau ambiente na sala de aula, o que constitui um esforço maior para o professor para conduzir o processo ensino/aprendizagem.

“Se já viveste essas situações, podes dar alguns exemplos?”

(ver guião da entrevista – Anexo V, questão 3.3)

“Sim, tive uma turma de PCA que me causava ansiedade. Ficava ansioso antes da aula.”

(P1)

“Sim com turmas difíceis, sinto frustração e desencanto, mas nunca tive depressão, apenas o bem-estar e, por vezes, levar-me a pôr em causa o meu desempenho. A frustração afecta o estado anímico nunca tendo sido somatizada. Já o meu bem-estar afecta também o bem-estar familiar porque fico com menos paciência.”

(P2)

“Já aconteceu ter determinadas expectativas em relação a um aluno e ver essas expectativas frustradas deixa-me mal. Uma vez, um aluno pôs em causa o meu valor de professor. Acusou-me de ser injusto, ser mau profissional, tomar partido e ter preferências.”

(P6)

“Exemplo 1: Tive uma aluna de origem humilde e problemática. Como os pais eram alcoólicos foi retirada do seio familiar e entregue a uma tia. Mais tarde, a tia emigrou e teve de regressar a casa dos pais, pedia-me todos os dias para eu ficar com ela porque não queria ir para casa dos pais. Andei perturbada durante muito tempo.

Exemplo 2: Tive outro aluno que usava diariamente o boné, e nunca o tirava. Um dia eu insisti mesmo que fosse tirado o boné e ele respondeu que não tirava porque estava a fazer quimioterapia e não gostava que lhe vissem a cabeça. Fiquei perturbada para o resto do ano lectivo.”

(P8)

“Já. Tive uma aluna que roubava objectos aos colegas e negava, até as evidências provarem o contrário. Houve um envolvimento grande durante todo o processo de averiguações que resultou num envolvimento emocional. Abalou-me muito, acima de tudo, o facto de a aluna não ter tido respeito por mim, tomando atitudes de mentira e premeditação em todos os discursos proferidos. Não foi honesta comigo que era a Directora de Turma.”

(P11)

“Sim, há cinco anos. Um aluno portou-se mal, avisei, voltei a avisar, caderneta, até que pedi ao aluno para sair da aula e ele recusou-se. Deixou-me nervosa!”

(P12)

Síntese

Os professores que relataram situações que os tivesse incomodado no decorrer da relação pedagógica, mencionaram serem afectados, principalmente, a nível emocional. Este facto é recorrente, apesar de a origem estar centrada nos alunos, que trazem consigo problemas (de fora da aula e de ordem pessoal) aos quais o professor não se pode alhear e nem ficar indiferente. Muitas das vezes, o professor assume o papel de mediador de conflitos e de conselheiro.

“Já necessitaste de recorrer a apoio especializado? Se Sim, qual?”

(ver guião da entrevista – Anexo V, questão 3.4)

“Não.”

(P1)

“Nunca precisei de apoio especializado. Desabafar com um colega tem sido o suficiente para aliviar.”

(P4)

“Não. A terapia é feita em grupo com os colegas na sala dos professores.”

(P6)

“Sim, já recorri ao médico de família por me sentir cansada fisicamente.”

(P7)

“Nunca, em 18 anos.”

(P12)

Síntese

Pontualmente, um professor narrou ter recorrido a apoio especializado por sentir cansaço físico, resultante da sua actividade profissional. Dois professores declararam ter procurado apoio/partilha entre os pares. Daqui surge uma sugestão para a criação de grupos de apoio/partilha e aconselhamento para professores. Tal como refere Mota Cardoso *et al.* (2002), todas as profissões que privilegiem a relação interpessoal, carregadas de conteúdo emocional e responsabilidade são particularmente vulneráveis ao *stress*.

Síntese Global

Os professores referem que é a nível emocional que os comportamentos disruptivos dos alunos mais os afectam. Não obstante, este facto tem implicações na qualidade de vida dos professores e reflecte-se nos níveis de saúde, e tendo ainda repercussões a nível pessoal e familiar. Gera-se um conflito interior difícil de resolver, o que condiciona a prestação profissional.

4.2 Inquérito por Questionário

Os resultados de investigação apresentados nessa secção do trabalho foram obtidos através da aplicação de uma entrevista a 12 professores do 3º ciclo.

Conduta na Sala de Aula

Tabela 3 - Comportamentos Impróprios em Aula

Comportamentos	Sim	Não	Sem opinião	Total
Falar alto	11	1	0	12
Usar boné	10	1	1	12
Mascar pastilha elástica	10	2	0	12
Dizer palavrões	12	0	0	12
Chegar muitas vezes atrasado	12	0	0	12
Falar sem pedir autorização	11	1	0	12
Não obedecer à 1ª ordem do professor	8	3	1	12
Tratar mal um(a) colega	12	0	0	12
Não levar o material necessário para a aula	10	2	0	12
Não participar na aula	9	3	0	12
Estar desatento (à conversa)	11	1	0	12
Escrever nas mesas	11	1	0	12
Arrastar as cadeiras	10	2	0	12
Usar telemóvel	12	0	0	12
Ouvir MP3	11	0	1	12

No que concerne a comportamentos impróprios em aula, os que tiveram maior número de respostas afirmativas por parte de todos os professores foram: “Dizer palavrões”, “Chegar muitas vezes atrasado”, “Tratar mal um(a) colega” e “Usar telemóvel”. Este conjunto de comportamentos prejudica o funcionamento da aula e, apesar de, não constituir uma afronta directa ao professor afecta o desempenho das suas funções.

De salientar, que os actores destes comportamentos são finalistas do 3º ciclo, ou seja, tiveram nove anos para interiorizar as regras, no entanto, isso não se verifica.

Tabela 4 - Frequência dos Comportamentos Impróprios na Aula

Comportamentos	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Total
Falar alto	0	2	10	0	12
Usar boné	3	8	0	0	12
Mascar pastilha elástica	0	5	6	1	12
Dizer palavrões	1	4	6	1	12
Chegar muitas vezes atrasado	1	9	1	1	12
Falar sem pedir autorização	0	1	11	0	12
Não obedecer à 1ª ordem do professor	0	3	9	0	12
Tratar mal um(a) colega	0	6	6	0	12
Não levar o material necessário para a aula	0	9	3	0	12
Não participar na aula	0	6	6	0	12
Estar desatento (à conversa)	0	2	10	0	12
Escrever nas mesas	0	10	2	0	12
Arrastar as cadeiras	0	5	7	0	12
Usar telemóvel	0	9	3	0	12
Ouvir MP3	3	9	0	0	12

Quando questionados sobre a frequência de ocorrência dos comportamentos impróprios, as respostas não convergem com as escolhas da questão anterior, pelo contrário, os comportamentos que os professores responderam ocorrer com mais frequência em aula são: “Falar sem pedir autorização”, “Falar alto”, “Estar desatento (à conversa)” e “Não obedecer à 1ª ordem do professor”. Consta-se que as ideias preconcebidas dos professores face a comportamentos disruptivos não são coincidentes com a frequência das ocorrências.

Comportamentos na Aula e na Escola

Tabela 5 – Comportamentos de indisciplina/desordem

Comportamentos	Sim	Não	Sem opinião	Total
Troçar / Chamar nomes	12	0	0	12
Insultar	12	0	0	12
Humilhar	11	1	0	12
Empurrar	9	3	0	12
Bater	12	0	0	12
Pontapear	12	0	0	12
Fazer rasteiras	11	1	0	12
Passar à frente nas filas	9	2	1	12
Esconder/Tirar objectos pessoais	12	0	0	12
Apalpar sem consentimento	12	0	0	12
Fazer gestos obscenos	12	0	0	12
Estragar os materiais da escola	12	0	0	12
Sair da escola pelo gradeamento/muro	12	0	0	12
Fumar dentro da escola	12	0	0	12
Namorar dentro da escola	6	5	1	12

Em seguida, foi pedido aos professores que, perante a lista apresentada, seleccionassem os comportamentos que considerassem ser manifestações de indisciplina/desordem quer em aula quer na escola. Dos 15 comportamentos apresentados, 11 foram seleccionados por todos os professores como sendo manifestações de indisciplina/desordem, nos restantes as opiniões dividiram-se. Foram eles: “Humilhar”, “Empurrar”, “Passar à frente nas filas” e “Namorar”. O conceito subjacente a estas respostas é o respeito (pelo outro e por si próprio). Estes dados corroboram os discursos dos professores aquando das entrevistas.

Tabela 6 – Frequência dos comportamentos de indisciplina/desordem

Frequência dos comportamentos	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Sem opinião	Total
Troçar/Chamar nomes	1	2	9	0	0	12
Insultar	1	4	7	0	0	12
Humilhar	1	8	3	0	0	12
Empurrar	1	5	5	1	0	12
Bater	1	8	3	0	0	12
Pontapear	1	7	4	0	0	12
Fazer rasteiras	2	5	5	0	0	12
Passar à frente nas filas	1	8	3	0	0	12
Esconder/Tirar objectos pessoais	0	6	6	0	0	12
Apalpar sem consentimento	3	6	3	0	0	12
Fazer gestos obscenos	3	4	5	0	0	12
Estragar os materiais da escola	0	7	5	0	0	12
Sair da escola pelo gradeamento/muro	7	4	1	0	0	12
Fumar dentro da escola	4	6	2	0	0	12
Namorar dentro da escola	0	2	10	0	0	12

Os comportamentos que os professores indicaram como sendo mais frequentes foram: “Namorar”, “Troçar/Chamar nomes” e “Insultar”, pelo que se depreende que os comportamentos que mais incomodam os professores não são os que ocorrem com mais frequência. À semelhança da questão anterior, as ideias preconcebidas dos professores face a comportamentos disruptivos não são coincidentes com a frequência das ocorrências.

4.3 Os Alunos

Os resultados apresentados nesta secção de trabalho foram obtidos através da aplicação de um questionário a 265 alunos do 9.º ano de escolaridade.

(Tabela 1, Capítulo III, p.42)

Inquérito por Questionário

Tabela 7 – Género

Género	Frequência	%
Masculino	119	44,9
Feminino	143	54,0
Total	262	98,9
Não respondem	3	1,1
Total	265	100,0

A amostra não é homogénea quanto ao género, sendo composta por 143 indivíduos do género feminino e 119 do género masculino, havendo uma prevalência do género feminino.

Tabela 8 - Idade dos Alunos

Idade	Frequência	%
13	2	0,8
14	111	41,9
15	73	27,5
16	50	18,9
17	17	6,4
18	9	3,4
Total	260	99,6
Não respondem	3	1,2
Total	265	100,0

Uma percentagem considerável de alunos (56,2%) está fora da escolaridade obrigatória, ou seja, são alunos com retenções consequentes de dificuldades de aprendizagem ou de faltas de motivações. Estes aspectos constituem um esforço acrescido da parte da comunidade escolar. No que diz respeito à idade, Estrela (1994) refere haver maior incidência de indisciplina na faixa etária entre os 13 e 17 anos, com especial incidência para os 14 e 15 anos.

Dados Sociais

Tabela 9 - Área de Residência (Freguesia)

Freguesias	Frequência	%
Maximinos	5	1,9
S. Victor	134	50,6
S. Vicente	63	23,8
Sameiro	1	,4
Cividade	1	,4
S. Lázaro	13	4,9
Lamações	1	,4
Gualtar	2	,8
Real	1	,4
Ferreiros	2	,8
Sé	1	,4
Aveleda	1	,4
Rendufe	1	,4
Moure	1	,4
S. Mamede Este	1	,4
Semelhe	1	,4
Frossos	2	,8
St.ª Lucrecia	1	,4
Nogueiró	1	,4
Merelim S. Paio	1	,4
Celeirós	2	,8
Nogueira	1	,4
Adaúfe	2	,8
Crespos	1	,4
Palmeira	2	,8
Total	242	91,3
Não respondem	23	8,7
Total	265	100,0

Dos 265 alunos que constituem a amostra, 197 (74,4%) pertencem à área de residência da escola, os restantes são oriundos de outras freguesias, e, conseqüentemente, de outras áreas educativas.

Apesar de estar lotada, a escola ainda acolhe 68 alunos (16,9%). De salientar, estes últimos provêm da periferia, com níveis sócio-económicos baixos. Estudos apontam que há um maior índice de indisciplina em escolas mais populosas, em alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas (Silva, 1999).

Tabela 10 - N° de pessoas do agregado familiar

N.º Pessoas	Frequência	%
2	7	2,6
3	48	18,1
4	101	38,1
5	58	21,9
6	22	8,3
7	6	2,3
8	6	2,3
9	1	,4
10	1	,4
Total	250	94,3
Não responderam	15	5,7
Total	265	100,0

A maioria dos alunos (38,1%) que responderam a esta questão, mencionaram que os seus agregados são compostos por 4 pessoas. De salientar, que uma percentagem considerável de alunos é oriunda de famílias numerosas ou de famílias monoparentais, o que obriga os professores a dirigir a atenção para este grupo. Estes alunos tendem a ser mais carentes de afectos, por serem provenientes de famílias disfuncionais.

Nível de Escolaridade do Pais

Aquando da aplicação dos questionários, muitos alunos referiram saber poucas informações relativamente aos níveis de escolaridade dos pais. Curiosamente, 33 dos inquiridos não mencionaram o nível de escolaridade do pai, e 22 não mencionaram o nível de escolaridade da mãe, como se pode constatar nas duas tabelas seguintes.

Tabela 11 – Nível de Escolaridade do Pai

Nível escolaridade	Frequência	%
1.º Ciclo	55	20,8
2.º Ciclo	44	16,6
3.º Ciclo	61	23,0
Secundário	10	3,8
12.º Ano	42	15,8
Frequência universitária	1	,4
Licenciatura	19	7,2
Total	232	87,5
Não respondem	33	12,5
Total	265	100,0

De acordo com as respostas obtidas, 37,4% dos pais não possuem o 3º ciclo, o que é uma percentagem considerável de pais com baixa instrução e, apenas 7,2% têm habilitações superiores.

Tabela 12 – Nível de Escolaridade da Mãe

Nível escolaridade	Frequência	%
1.º Ciclo	57	21,5
2.º Ciclo	49	18,5
3.º Ciclo	78	29,4
Secundário	8	3,0
12.º Ano	25	9,4
Frequência universitária	2	,8
Licenciatura	24	9,1
Total	243	91,7
Não respondem	22	8,3
Total	265	100,0

Segundo os dados recolhidos, 40% das mães não concluíram o 3º ciclo. A percentagem de mães com baixa instrução supera a percentagem dos pais, em contrapartida, é superior a percentagem de mães com frequência universitária.

A baixa instrução está, geralmente, associada a níveis sócio-económicos mais baixos, o que se vai reflectir nos comportamentos dos alunos, que tendem a ser menos motivados e, consequentemente, mais indisciplinados (cf. Silva, 1999, p.28).

Dados Escolares

Tabela 13 – Currículo

Currículo	Frequência	%
Normal	229	86,4
Alternativo (PCA)	11	4,2
CEF	25	9,4
Total	265	100,0

A grande parte dos alunos frequenta o Currículo Normal – 86,4%, no entanto, a escola dispõe de outras ofertas educativas como medida para resolver os problemas dos alunos com dificuldades de aprendizagem (PCA) - 4,2% e dos alunos com interesses divergentes dos escolares, mas fora da escolaridade obrigatória (CEF) – 9,4%.

Tabela 14 - N° de Retenções

N.º retenções	Frequência	%
1	47	17,7
2	22	8,3
3	17	6,4
4	1	,4
Total	87	32,8
Não respondem	178	67,2
Total	265	100,0

Tal como se pode verificar no quadro anterior, 32,8% dos alunos da amostra referiram ter retenções no seu percurso escolar e 17,7% tem, pelo menos, uma retenção.

Síntese global

Da análise das últimas oito tabelas, relativas a dados sociais e dados escolares dos alunos inquiridos, é possível inferir que as características que estes apresentam são similares às de alunos com maior tendência a apresentar níveis de indisciplina (cf. Estrela, 1994; Silva, 1999; Veiga, 1995, p. 28). Ou seja, os alunos do presente estudo reúnem características favoráveis à ocorrência de comportamentos disruptivos

(cf Capítulo2 - Caracterização da Escola, p.30).

Relação com a Escola

Tabela 15 – Para ti a escola é um lugar onde...

A escola é um lugar...	Sim	Não	Sem opinião	Total
Onde se transmitem novos conhecimentos	245	6	11	262
	93,5%	2,3%	4,2%	100,0%
Onde se trabalha e se aprende	237	8	17	262
	90,5%	3,1%	6,5%	100,0%
Onde se tem aulas	243	9	9	261
	93,1%	3,4%	3,4%	100,0%
Onde se proporciona convívio	240	8	13	261
	92,0%	3,1%	5,0%	100,0%
Onde se passa o tempo	173	52	35	260
	66,5%	20,0%	13,5%	100,0%
Onde se é obrigado a estar	111	98	47	256
	43,4%	38,3%	18,4%	100,0%

Uma elevada percentagem dos alunos (93,5%) respondeu que consideram a escola como um “lugar onde se transmitem novos conhecimentos”. Paralelamente, 43,4% das respostas permitiu-nos inferir que a escola é para os inquiridos um lugar “onde se é obrigado a estar”, ao que acresce 18,4% das respostas sem opinião (o que só vem reforçar a ideia). Efectivamente, a frequência da escola tem carácter obrigatório, universal e gratuito, para os alunos dentro da escolaridade obrigatória (LBSE, 2005). No entanto, esta falta de entusiasmo pela escola poderá estar relacionado com o facto de

56,2% dos alunos estar fora da escolaridade obrigatória e 32% ter retenções no seu percurso escolar, pelo que se torna imperioso criar currículos alternativos adequados às características deste tipo de alunos.

Tabela 16 – Na minha escola...

Na minha escola...	Sim	Não	Sem opinião	Total
Gosto dos professores	186	15	62	263
	70,7%	5,7%	23,6%	100,0%
Gosto dos meus colegas	246	3	14	263
	93,5%	1,1%	5,3%	100,0%
Gosto do que aprendo	199	17	46	262
	76,0%	6,5%	17,6%	100,0%
Gosto das disciplinas	155	33	73	261
	59,4%	12,6%	28,0%	100,0%
Gosto das actividades	173	31	54	258
	67,1%	12,0%	20,9%	100,0%

Nesta questão, o aspecto que obteve maior percentagem de respostas por parte dos alunos foi “gosto dos meus colegas”, com 93,5%. Apesar, de mencionarem que são apreciados vários aspectos na escola, os alunos referiram que o que mais lhes agrada é, sem dúvida, a companhia dos colegas. A vertente social está bem vincada, a maior motivação dos alunos quando vão para a escola é estar com os grupo de pares, pelo que tendem a adoptar comportamentos semelhantes.

Experiência na Sala de Aula

Tabela 17 – Prefiro o tipo de aulas em que...

Prefiro o tipo de aulas em que...	Sim	Não	Sem opinião	Total
Só o professor é que fala	30	192	34	256
	11,7%	75,0%	13,3%	100,0%
O professor deixa participar o aluno	228	12	19	259
	88,0%	4,6%	7,3%	100,0%
O professor parte dos interesses dos alunos	209	15	34	258
	81,0%	5,8%	13,2%	100,0%
Os alunos trabalham individualmente	90	122	43	255
	35,3%	47,8%	16,9%	100,0%
Os alunos trabalham em grupo	226	17	14	257
	87,9%	6,6%	5,4%	100,0%

Relativamente ao tipo de aulas que preferem, os aspectos mais importantes referenciados pelos alunos são: “O professor deixa participar o aluno” (88%) e “Os alunos trabalham em grupo” (87,9%), ou seja, aulas essencialmente práticas. Curiosamente, este aspecto vai ao encontro dos discursos dos professores (cf. resposta à questão 2.5 da entrevista, pp. 49-50).

Tabela 18 – Gosto do professor que...

Gosto do professor que...	Sim	Não	Sem opinião	Total
Gostas do professor que é simpático	246	5	10	261
	94,3%	1,9%	3,8%	100,0%
Gostas do professor que é amigo	243	5	14	262
	92,7%	1,9%	5,3%	100,0%
Gostas do professor que nunca falta	72	114	75	261
	27,6%	43,7%	28,7%	100,0%
Gostas do professor que sabe impor respeito	183	38	40	261
	70,1%	14,6%	15,3%	100,0%
Gostas do professor que é justo	242	6	12	260
	93,1%	2,3%	4,6%	100,0%
Gostas do professor que sabe explicar/dar as aulas	252	4	5	261
	96,6%	1,5%	1,9%	100,0%
Gostas do professor que compreende os alunos	243	2	10	255
	95,3%	,8%	3,9%	100,0%

Os inquiridos dizem apreciar o professor “que sabe explicar/dar as aulas” (com 96,6% de respostas afirmativas), logo de seguida as características humanas (“que compreende os alunos” - 95,3% e “que é simpático” – 94,3%) são as mais apreciadas, denotando que atribuem importância às características pessoais do professor no processo de ensino/aprendizagem (cf. Silva & Neves, p.25).

Conduta na Sala de Aula

Tabela 19 – Comportamentos que considero impróprios na aula

Comportamentos	Sim	Não	Sem opinião	Total
Falar alto	223	33	8	264
	84,5%	12,5%	3,0%	100,0%
Usar boné	175	68	21	264
	66,3%	25,8%	8,0%	100,0%
Mascar pastilha elástica	152	83	29	264
	57,6%	31,4%	11,0%	100,0%
Dizer palavrões	222	36	5	263
	84,4%	13,7%	1,9%	100,0%
Chegar muitas vezes atrasado	187	42	35	264
	70,8%	15,9%	13,3%	100,0%
Falar sem pedir autorização	196	43	21	260
	75,4%	16,5%	8,1%	100,0%
Não obedecer à 1ª ordem do professor	210	38	16	264
	79,5%	14,4%	6,1%	100,0%
Tratar mal um(a) colega	215	39	9	263
	81,7%	14,8%	3,4%	100,0%
Não levar o material necessário para a aula	161	52	51	264
	61,0%	19,7%	19,3%	100,0%
Não participar na aula	109	99	56	264
	41,3%	37,5%	21,2%	100,0%
Estar desatento (à conversa)	188	52	24	264
	71,2%	19,7%	9,1%	100,0%
Escrever nas mesas	202	42	20	264
	76,5%	15,9%	7,6%	100,0%
Arrastar as cadeiras	171	58	34	263
	65,0%	22,1%	12,9%	100,0%
Usar telemóvel	178	66	20	264
	67,4%	25,0%	7,6%	100,0%
Ouvir MP3	159	69	30	258
	61,6%	26,7%	11,6%	100,0%

Os inquiridos referiram que as questões da linguagem - “falar alto” (84,5%) e “dizer palavrões” (84,4%) são as que consideram mais impróprias na aula, seguidas do “tratar mal um(a)

colega”(81,7%). Na opinião dos alunos, os comportamentos impróprios são os que prejudicam o ambiente na sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade da relação pedagógica.

Tabela 20 – Frequência de comportamentos impróprios na aula

Frequência de comportamentos	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Total
Falar alto	18	65	125	54	262
	6,9%	24,8%	47,7%	20,6%	100,0%
Usar boné	112	103	46	2	263
	42,6%	39,2%	17,5%	,8%	100,0%
Mascar pastilha elástica	22	71	121	50	264
	8,3%	26,9%	45,8%	18,9%	100,0%
Dizer palavrões	62	129	55	16	262
	23,7%	49,2%	21,0%	6,1%	100,0%
Chegar muitas vezes atrasado	32	102	111	19	264
	12,1%	38,6%	42,0%	7,2%	100,0%
Falar sem pedir autorização	24	89	122	28	263
	9,1%	33,8%	46,4%	10,6%	100,0%
Não obedecer à 1ª ordem do professor	32	101	109	20	262
	12,2%	38,5%	41,6%	7,6%	100,0%
Tratar mal um(a) colega	48	120	74	20	262
	18,3%	45,8%	28,2%	7,6%	100,0%
Não levar o material necessário para a aula	32	94	117	19	262
	12,2%	35,9%	44,7%	7,3%	100,0%
Não participar na aula	34	113	109	8	264
	12,9%	42,8%	41,3%	3,0%	100,0%
Estar desatento (à conversa)	27	70	128	37	262
	10,3%	26,7%	48,9%	14,1%	100,0%
Escrever nas mesas	59	118	72	15	264
	22,3%	44,7%	27,3%	5,7%	100,0%
Arrastar as cadeiras	43	102	92	27	264
	16,3%	38,6%	34,8%	10,2%	100,0%
Usar telemóvel	32	72	112	48	264
	12,1%	27,3%	42,4%	18,2%	100,0%
Ouvir MP3	52	99	92	20	263
	19,8%	37,6%	35,0%	7,6%	100,0%

Os comportamentos impróprios que os alunos mencionaram serem mais frequentes de ocorrer são: “estar desatento (à conversa)” (48,9%), “falar alto” (47,7%) e “falar sem pedir sem autorização” (46,4%). Os resultados desta tabela, revelam que os alunos têm consciência dos comportamentos impróprios na sala de aula. Ao estabelecer-se uma relação deste dados com os da tabela anterior constata-se que os comportamentos que eles consideram impróprios na sala de aula, ocorrem com uma maior frequência.

Tabela 21 – Comportamentos que considero serem manifestações de indisciplina/desordem

Comportamentos	Sim	Não	Sem opinião	Total
Troçar / Chamar nomes	213	40	11	264
	80,7%	15,2%	4,2%	100,0%
Insultar	226	34	4	264
	85,6%	12,9%	1,5%	100,0%
Humilhar	219	36	9	264
	83,0%	13,6%	3,4%	100,0%
Empurrar	206	43	15	264
	78,0%	16,3%	5,7%	100,0%
Bater	224	34	6	264
	84,8%	12,9%	2,3%	100,0%
Pontapear	221	35	7	263
	84,0%	13,3%	2,7%	100,0%
Fazer rasteiras	205	43	16	264
	77,7%	16,3%	6,1%	100,0%
Passar à frente nas filas	171	58	34	263
	65,0%	22,1%	12,9%	100,0%
Esconder/Tirar objectos pessoais	193	47	24	264
	73,1%	17,8%	9,1%	100,0%
Apalpar sem consentimento	201	44	19	264
	76,1%	16,7%	7,2%	100,0%
Fazer gestos obscenos	202	37	25	264
	76,5%	14,0%	9,5%	100,0%
Estragar os materiais da escola	207	42	15	264
	78,4%	15,9%	5,7%	100,0%
Sair da escola pelo gradeamento/muro	197	46	20	263
	74,9%	17,5%	7,6%	100,0%
Fumar dentro da escola	214	34	16	264
	81,1%	12,9%	6,1%	100,0%
Namorar dentro da escola	41	196	22	259
	15,8%	75,7%	8,5%	100,0%

Os comportamentos que dizem respeito a qualquer tipo de agressão (verbal ou física) foram os que obtiveram maior percentagem de respostas por parte dos alunos, destacando-se: “Insultar” (85,6%); “Bater” (84,8%) e “Pontapear” (84%).

Tabela 22 - Frequência de comportamentos de indisciplina/desordem

Comportamentos	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Sem opinião	Total
Troçar / Chamar nomes	21	78	115	49	1	264
	8,0%	29,5%	43,6%	18,6%	,4%	100,0%
Insultar	27	76	119	41	1	264
	10,2%	28,8%	45,1%	15,5%	,4%	100,0%
Humilhar	37	87	102	37	1	264
	14,0%	33,0%	38,6%	14,0%	,4%	100,0%
Empurrar	23	88	117	35	1	264
	8,7%	33,3%	44,3%	13,3%	,4%	100,0%
Bater	36	107	96	24	1	264
	13,6%	40,5%	36,4%	9,1%	,4%	100,0%
Pontapear	37	119	83	23	1	263
	14,1%	45,2%	31,6%	8,7%	,4%	100,0%
Fazer rasteiras	32	86	112	31	1	262
	12,2%	32,8%	42,7%	11,8%	,4%	100,0%
Passar à frente nas filas	24	75	109	54	1	263
	9,1%	28,5%	41,4%	20,5%	,4%	100,0%
Esconder/Tirar objectos pessoais	38	112	88	24	1	263
	14,4%	42,6%	33,5%	9,1%	,4%	100,0%
Apalpar sem consentimento	55	118	73	18	0	264
	20,8%	44,7%	27,7%	6,8%	,0%	100,0%
Fazer gestos obscenos	42	103	90	28	0	263
	16,0%	39,2%	34,2%	10,6%	,0%	100,0%
Estragar os materiais da escola	46	110	88	19	0	263
	17,5%	41,8%	33,5%	7,2%	,0%	100,0%
Sair da escola pelo gradeamento/muro	62	128	57	14	0	261
	23,8%	49,0%	21,8%	5,4%	,0%	100,0%
Fumar dentro da escola	60	115	61	24	0	260
	23,1%	44,2%	23,5%	9,2%	,0%	100,0%
Namorar dentro da escola	25	43	96	96	0	260
	9,6%	16,5%	36,9%	36,9%	,0%	100,0%

As respostas recolhidas vão ao encontro das da questão anterior. São, igualmente, os comportamentos relativos à agressão os que são referidos ocorrerem com maior frequência,

voltando-se a destacar o “Insultar” com 45,2% de respostas. Na comparação entre tabelas, constata-se que a frequência de comportamentos de indisciplina/desordem não condiz com a selecção de comportamentos anteriormente realizada. Na primeira tabela (tabela 20) os valores entre a violência verbal e a violência física aproximam-se, enquanto que na segunda tabela (tabela 21) os valores da violência verbal destacam-se da violência física. Esta disparidade pode significar falta de maturidade dos alunos face às respostas, uma vez que a soma dos valores relativa às frequências *Nunca* e *Raramente* de comportamentos de indisciplina/desordem aproxima-se dos valores relativos à ocorrência *Frequente* comportamentos de indisciplina/desordem.

De salientar, pode dizer-se que há um maior índice de indisciplina em escolas mais populosas, em alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas, em indivíduos com idades entre os 13 e os 17, em alunos com retenções no seu percurso escolar e em sujeitos do sexo masculino (Silva, 1999). A escola é, por excelência, um meio de socialização. Actualmente, para a grande maioria dos alunos é o único contexto, para além do familiar, onde têm oportunidade de socializar. O carácter universal do ensino acarreta uma diversidade cultural para a escola, o que devia constituir uma oportunidade pedagógica e não um obstáculo pedagógico (Afonso, 1999). A diversidade cultura é uma característica patente na escola onde se desenvolveu o estudo (cf Capítulo 2 - Caracterização da Escola, p.30). Face aos dados analisados, reconhece-se na amostra características potenciadoras para a ocorrência de comportamentos disruptivos/indisciplina. Este aspecto mina a qualidade da relação pedagógica, o que acarreta um esforço acrescido para o professor no desempenho das suas funções.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos não permitem generalizar estatisticamente, mas há um efeito de plausibilidade. É verosímil pensar-se que estes problemas sejam vividos de forma semelhante por outros colegas da mesma classe profissional.

As principais conclusões permitem dar resposta à questão orientadora e, de alguma forma, ajudar a atingir os objectivos delineados inicialmente. Desta forma, pode-se concluir, através dos dados recolhidos que diferenças nas representações dos professores e dos alunos;

- Os professores valorizam o *saber estar*, entendendo que comportamentos tais como “Dizer palavrões”, “Chegar muitas vezes atrasado”, “Tratar mal um(a) colega” e “Usar telemóvel” são disruptivos/indisciplina;
- Os alunos entendem que comportamentos disruptivos/indisciplina estão relacionados com a agressão física, “Insultar”, “Bater”, “Pontapear” e “Humilhar”.

A relação dos professores com os alunos é boa. A qualidade da relação pedagógica está centrada na preocupação excessiva com o cumprimento das regras por parte dos professores ficando descurada a relação interpessoal. Os comportamentos disruptivos/indisciplina dos alunos estão na origem do desgaste físico e emocional dos professores afectando os níveis de saúde destes, uma vez que o seu desempenho não termina quando sai do espaço de aula. Isto acaba por se reflectir a nível emocional e social. As implicações decorrentes do estudo realizado colocam-se a três níveis: sala de aula, formação de professores e de prevenção do *stress* dos professores.

Sobre a interacção na *sala de aula*, a primeira implicação, decorrente dos resultados obtidos, é a de que é possível implementar, ao nível da sala de aula, medidas/estratégias que visem a manutenção ordem/disciplina. A consistência das regras e o cumprimento das mesmas são condições primordiais para que haja qualidade na relação pedagógica. Uma outra está relacionada com a explicitação das regras aos alunos. A principal consequência da “massificação” do ensino é a diversidade de alunos que trazem consigo valores diferentes para a escola. Todavia, os alunos têm

de perceber que a definição de regras os beneficia, pois coloca ordem na escola, melhora as relações interpessoais e melhora a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Do ponto de vista das implicações ao nível da formação de professores, sendo o professor um dos protagonistas do processo ensino/aprendizagem e deste estudo, advêm implicações directamente relacionadas com a sua formação (inicial e contínua). A primeira diz respeito à formação inicial de professores, onde nos parece importante que seja abordada a importância das relações interpessoais e seja ministrado um conjunto de estratégias para manter a ordem/disciplina na sala de aula. Na segunda está presente a assumpção da escola como uma verdadeira instituição de formação, com responsabilidades na formação contínua de professores, de forma a ultrapassar rotinas instaladas e nem sempre ajustadas à realidade. Isso pode passar pela realização de cursos específicos de formação contínua de professores, potenciando a aquisição de novas competências ou de competências complementares, que lhes permitam uma crescente capacidade na utilização de estratégias para manterem a ordem/disciplina, quer no interior da sala quer na escola.

*Do ponto de vista da prevenção do stress dos professores, e em particular ao nível da sala de aula, à semelhança do que acontece noutras instituições, a escola pode criar programas de prevenção do *stress profissional*, como por exemplo:*

Aproveitar a parceria com o Ministério da Saúde, designadamente através do PES, incluindo programas de prevenção de *stress* (desta medida pode advir, também, a diminuição dos custos de saúde ao estado); planificar actividades de natureza lúdica para professores, de forma a reduzir os níveis de ansiedade e a promover um espaço de convívio entre os profissionais do ensino; contemplar, nas escolas, um Serviço de Apoio Psicológico para professores através de consultas individualizadas ou da criação de grupos de apoio/partilha e aconselhamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

- AFONSO, A. J. (1999). Entrevista a Almerindo Janela Afonso em “A Entrevista”. *A Página da Educação*, Ano 8, 78, Março.
- ALMEIDA, J.F. & PINTO, J.M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença (3º edição).
- AMADO, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada na íntegra).
- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). A Indisciplina na Escola – Uma revisão da investigação portuguesa. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), pp.179-223.
- AMADO, J. (2003). A Indisciplina na Aula: um Desafio à Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Formação de Professores à luz da Investigação*, Acta do XII Colóquio da Aipef / 2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2, pp. 1025-1037
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- BODGAN, R. & BIKLEY, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e ao Método*. Porto: Porto Editora.

-
- BRADSHAW, C. P.; SAWYER, A. L. & O'BRENNAN, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- BUUNK, A. P.; PEÍRÓ, J. M.; RODRÍGUEZ, I. & BRAVO, M. J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality*, 21, pp.471-485.
- CAPELO, M.; POCINHO, M. & JESUS, S. N. (2009). *Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores*. Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, pp.643-658.
- CARLOTTO, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), pp.21-29.
- CARLOTTO, M. S. & PALAZZO, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e factores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), pp.1017-1026.
- COOPER, C. (1986). Job distress: Recent Research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, pp.325-331.
- COOPER, C. & PAYNE, R. (1990). *Causes, coping and consequences of stress at work*. New York: Wiley.
- CRUZ, J. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ESTEVE, J. M. (1999) *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.

-
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- ESTRELA, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. (2010). *Stress Ocupacional em Enfermeiros Intensivistas*. Comunicação nas 2.^{as} Jornadas de Iniciação à Investigação Clínica. Porto, 2 de Julho.
- FREIRE, I.; SIMAO, A. & FERREIRA, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp.157-183.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1, pp.159–64.
- GOLD, Y. & ROTH, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout*. Washington, DC: The Falmer Press.
- GOMES, R. & CRUZ, J. (2004). A Experiência de Stress e “Burnout” em Psicólogos Portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 193-212.
- GOMES, R.; SILVA, M.J.; MOURISCO, S.; SILVA, S.; MOTA, A. & MONTENEGRO, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), pp.67-93.
- GONÇALVES, S. M. P. (2006). *Perturbações psicológicas associadas aos acidentes de trabalho: o papel moderador do coping social e da coesão grupal*. Lisboa : ISCTE. Tese de mestrado em Psicologia Social e Organizacional.

-
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J. & CRIADO DEL POZO, M.J. (2007). *Educar para a não-violência. Perspectivas e estratégias de intervenção*. Mem-Martins: K Editora Lda.
- GREENWOOD, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 11(III), pp.313-345.
- JESUS, S.N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa (3ª ed.).
- JESUS, S. N. (2005). *Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores*. In Silva, A. & Pinto, A. (Eds.), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores, pp.167-184.
- KYRACOU, C. (1988). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research* (29), pp.149-152.
- KOKKINOS, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 229-243.
- LOPES, A. (2001). *Professoras e Identidade. Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: ASA Editores (1ª edição), pp. 21-22.
- LOPES, A. & VIVALDO, L. (2007). A influência da família no rendimento escolar do indivíduo. *Revista Virtual P@rtes: Educação* ([http:// www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp](http://www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp) acessado em 29 de Agosto de 2010).
- MELO, B.; GOMES, A. & CRUZ, J. (1997). Stress Ocupacional em Profissionais da Saúde e do Ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 53-72.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J.L. & BENEVIDES-PEREIRA, A. (2002). A Avaliação do Burnout em Professores - Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7(1), pp.11-19.

-
- MORGAN, D. L. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- MOTA CARDOSO, R. (2000). *O Stress na Profissão Docente: Como prevenir como manejar*. Estudo IPSSO. Porto: Porto Editora.
- MOTA CARDOSO, R. & ARAÚJO, A. (2000). *Stress na profissão docente: prevalência factores de risco*. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional, Póvoa de Varzim, 1 a 4 de Outubro.
- MOTA CARDOSO, R.; ARAÚJO, A.; CARREIRA RAMOS, R.; GONÇALVES, G. & RAMOS, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses*. Estudo IPSSO. Porto: Porto Editora.
- OTERO-LÓPEZ, J. M.; SANTIAGO, M. J.; GODÁS, A.; CASTRO, C.; VILLARDEFrancos, E. & PONTE, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), pp.259-270.
- PINTO, A., LIMA, M. & SILVA, A. (2003). Stress Profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, pp.181-194.
- PIROLA, S. & FERREIRA, M.C. (2007). O Problema da Indisciplina dos alunos: Um Olhar sobre as Práticas Pedagógicas Cotidianas na Perspectiva de Formação Continuada de Professores. *Olhar de Professor*, 10(2), pp.81-99. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.
- REIS, E. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L. & SILVA, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Social*, 27(94), pp.229-253.

-
- RITA, J. S.; PATRÃO, I. & SAMPAIO, D. (2010). *Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro.
- RODRIGUES, M.L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- RODRÍGUEZ, N.E. (2004). *Bullying. Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- ROSS, R. & ALTMAIER, E. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage Pub.
- SAMPAIO, D. (2008). Telemóvel Herói. *Público*, nº 74 de 30 de Março.
- SAMPAIO, D. (2009). *Porque Sim*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SEIXAS, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): pp.97-110.
- SELYE, H. (1979). Psychosocial implications of the stress concept. In: T. Manschreck (Ed.) *Psychiatric medicine update: Massachusetts General Hospital reviews for physicians*. New York: Elsevier, pp.33-52.
- SILVA, M. & DE MARCHI, R. (1997). *Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho*. São Paulo: Best Seller.
- SILVA, M.L. (1999). *Indisciplina na Aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, M. P. & NEVES, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa. de Educação* 19 (1),pp.5-41.
- TIBA, I. (1996). *Disciplina, Limite na medida certa*. São Paulo: Gente (41ªed.)

-
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEIGA., F. (1995). *Transgressão Escolar e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- YOUNG, Z. & YUE, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40 (5), pp.78-85.

Documentação

Relatórios

OMS (1986). *Carta de Ottawa sobre a Promoção de Saúde*. Genebra:OMS

UNITED NATIONS (1995). *UN Stress Management Booklet*. The United Nations, Department of Peace-keeping Operations, Office of Planning and Support: New York

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001). The World Health Report: 2001: *Mental health – new understanding, new hope*. Geneva: WHO.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). The World Health Report 2002: *Reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: WHO.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2004). *Work Organization & Stress: Systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*. Geneva: WHO.

Legislação/Normativos

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* – I Série A, Nº 237. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* – I Série A, Nº 166. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro. Alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República* - I Série, Nº13. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 30 de Junho. *Diário da República* - I Série, Nº120. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro. Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República* - I Série, Nº171. Lisboa.

Sites

<http://www.dgs.pt>

<http://www.ine.pt>

<http://www.mai.gov.pt>

<http://www.min-edu.pt>

Anexos

Anexo I – Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário

Lei n.º 38/2010**de 2 de Setembro**

Altera o regime do controle público da riqueza dos titulares dos cargos políticos (quinta alteração à Lei n.º 4/83, de 2 de Abril)

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º**Alteração à Lei n.º 4/83, de 2 de Abril**

Os artigos 1.º, 2.º e 4.º da Lei n.º 4/83, de 2 de Abril, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 38/83, de 25 de Outubro, 25/95, de 18 de Agosto, 19/2008, de 21 de Abril, e 30/2008, de 10 de Julho, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 1.º

[...]

Os titulares de cargos políticos e equiparados e os titulares de altos cargos públicos apresentam no Tribunal Constitucional, no prazo de 60 dias contado da data de início do exercício das respectivas funções, declaração dos seus rendimentos, bem como do seu património e cargos sociais, da qual constem:

- a)
- b) A descrição dos elementos do seu activo patrimonial, existentes no País ou no estrangeiro, ordenados por grandes rubricas, designadamente do património imobiliário, de quotas, acções ou outras partes sociais do capital de sociedades civis ou comerciais, de direitos sobre barcos, aeronaves ou veículos automóveis, bem como de carteiras de títulos, contas bancárias a prazo, aplicações financeiras equivalentes e desde que superior a 50 salários mínimos, contas bancárias à ordem e direitos de crédito;
- c)
- d)

Artigo 2.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 — Sempre que no decurso do exercício de funções se verifique um acréscimo patrimonial efectivo que altere o valor declarado referente a alguma das alíneas do artigo anterior em montante superior a 50 salários mínimos mensais, deve o titular actualizar a respectiva declaração.

4 — (Anterior n.º 5.)

Artigo 4.º

[...]

- 1 —
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) Representante da República nas Regiões Autónomas;

- g)
- h)
- i) [Anterior alínea j).]
- j) Os membros dos órgãos constitucionais;
- l) [Anterior alínea m).]
- m) [Anterior alínea n).]

- 2 —
- 3 — Para efeitos da presente lei, são considerados titulares de altos cargos públicos:

- a) Gestores públicos;
- b) Titulares de órgão de gestão de empresa participada pelo Estado, quando designados por este;
- c) Membros de órgãos executivos das empresas que integram o sector empresarial local;
- d) Membros dos órgãos directivos dos institutos públicos;
- e) Membros das entidades públicas independentes previstas na Constituição ou na lei;
- f) Titulares de cargos de direcção superior do 1.º grau e equiparados.»

Artigo 2.º**Norma transitória**

Os titulares de altos cargos públicos que, por força das alterações introduzidas pela presente lei, passam a ficar obrigados à entrega de declaração de património e de rendimentos no Tribunal Constitucional deverão apresentá-la no prazo de 90 dias a contar da data da entrada em vigor da presente lei.

Artigo 3.º**Entrada em vigor**

A presente lei entra em vigor 60 dias após a data da sua publicação no *Diário da República*.

Aprovada em 22 de Julho de 2010.

O Presidente da Assembleia da República, *Jaime Gama*.

Promulgada em 21 de Agosto de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendada em 24 de Agosto de 2010.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Lei n.º 39/2010**de 2 de Setembro**

Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º**Alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro**

Os artigos 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º, 21.º, 22.º, 24.º, 25.º,

Artigo 7.º

Republicação

É republicada, em anexo à presente lei, da qual faz parte integrante, a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com a redacção actual.

Aprovada em 22 de Julho de 2010.

O Presidente da Assembleia da República, *Jaime Gama*.

Promulgada em 24 de Agosto de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendada em 24 de Agosto de 2010.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

ANEXO

Republicação da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro

(a que se refere o artigo 7.º)

CAPÍTULO I

Conteúdo, objectivos e âmbito

Artigo 1.º

Conteúdo

A presente lei aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, adiante designado por Estatuto, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, relativas à administração e gestão escolares.

Artigo 2.º

Objectivos

O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuidos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo, em especial, a assiduidade, o mérito, a disciplina e a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.

Artigo 3.º

Âmbito de aplicação

1 — O Estatuto aplica-se aos alunos dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais.

2 — O disposto no número anterior não prejudica a aplicação à educação pré-escolar do que no Estatuto se prevê relativamente à responsabilidade e ao papel dos membros da comunidade educativa e à vivência na escola.

3 — O Estatuto aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública.

4 — Os princípios que enformam o Estatuto aplicam-se ainda aos estabelecimentos de ensino das redes privada e cooperativa, que devem adaptar os respectivos regulamentos internos aos mesmos.

CAPÍTULO II

Autonomia e responsabilidade

Artigo 4.º

Responsabilidade dos membros da comunidade educativa

1 — A autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efectiva do direito à educação, à igualdade de oportunidades no acesso à escola e na promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolar, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sócio-cultural e desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, de democracia no exercício responsável da liberdade individual e no cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados.

2 — A escola é o espaço colectivo de salvaguarda efectiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito.

3 — A comunidade educativa referida no n.º 1 integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências.

Artigo 4.º-A

Autoridade do professor

1 — A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.

2 — A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.

3 — Nos termos da lei, as agressões praticadas sobre os professores, no exercício das suas funções ou por causa delas, determinam o agravamento das penas aplicadas.

Artigo 5.º

Papel especial dos professores

1 — Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola.

2 — O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Artigo 6.º

Responsabilidade dos pais e encarregados de educação

1 — Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.

2 — Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;

b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola;

c) Diligenciar para que o seu educando beneficie, efectivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do presente Estatuto, procedendo com correcção no seu comportamento e empenho no processo de aprendizagem;

d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola;

e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;

f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;

g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando e, sendo aplicada a esta medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;

h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola;

i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;

j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;

k) Conhecer o estatuto do aluno, bem como o regulamento interno da escola e subscrever declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

3 — Os pais e encarregados de educação são responsáveis pelos deveres de assiduidade e disciplina dos seus filhos e educandos.

Artigo 7.º

Responsabilidade dos alunos

1 — Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pelos direitos e deveres que lhe são conferidos pelo presente Estatuto,

pelo regulamento interno da escola e demais legislação aplicável.

2 — A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral do presente Estatuto, do regulamento interno da escola, do património da mesma, dos demais alunos, funcionários e em especial dos professores.

3 — Os alunos não podem prejudicar o direito à educação dos restantes alunos.

Artigo 8.º

Papel do pessoal não docente das escolas

1 — O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem.

2 — Aos técnicos de serviços de psicologia e orientação, integrados ou não em equipa multidisciplinar, com formação para o efeito, incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e fenómenos de violência, na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa.

Artigo 9.º

Vivência escolar

O regulamento interno, para além dos seus efeitos próprios, deve proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Artigo 10.º

Intervenção de outras entidades

1 — Perante situação de perigo para a segurança, saúde ou educação do aluno, designadamente por ameaça à sua integridade física ou psicológica, deve o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada diligenciar para lhe pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, actuando de modo articulado com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, deve o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, quando necessário, solicitar a cooperação das entidades competentes do sector público, privado ou social.

3 — Quando se verifique a oposição dos pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno, à intervenção da escola no âmbito da competência referida nos números anteriores, o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada deve comunicar imediatamente a situação à comissão de protecção de crianças e jovens com competência na área de residência do aluno ou, no

caso de esta não se encontrar instalada, ao magistrado do Ministério Público junto do tribunal competente.

4 — Se a escola, no exercício da competência referida nos n.ºs 1 e 2, não conseguir assegurar, em tempo adequado, a protecção suficiente que as circunstâncias do caso exijam, cumpre ao director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada comunicar a situação às entidades referidas no número anterior.

Artigo 11.º

Matrícula

O acto de matrícula, em conformidade com as disposições legais que o regulam, confere o estatuto de aluno, o qual, para além dos direitos e deveres consagrados na presente lei, integra, igualmente, os que estão contemplados no regulamento interno da escola.

CAPÍTULO III

Direitos e deveres do aluno

Artigo 12.º

Direitos e deveres de cidadania

No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar activamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade.

Artigo 13.º

Direitos do aluno

O aluno tem direito a:

- a) Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa;
- b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- c) Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade;
- d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
- e) Ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;
- f) Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade;

g) Beneficiar, no âmbito dos serviços de acção social escolar, de um sistema de apoios que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultam o acesso à escola ou o processo de aprendizagem;

h) Poder usufruir de prémios que distingam o mérito;

i) Beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;

j) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;

k) Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das actividades escolares;

l) Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;

m) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno;

n) Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola;

o) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;

p) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;

q) Ser informado sobre o regulamento interno da escola e, por meios a definir por esta e em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objectivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, os processos e critérios de avaliação, bem como sobre matrícula, abono de família e apoios sócio-educativos, normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre todas as actividades e iniciativas relativas ao projecto educativo da escola;

r) Participar nas demais actividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno;

s) Participar no processo de avaliação, através dos mecanismos de auto e hetero-avaliação.

Artigo 14.º

Representação dos alunos

1 — Os alunos podem reunir-se em assembleia de alunos ou assembleia geral de alunos e são representados pela associação de estudantes, delegado ou subdelegado de turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola.

2 — A associação de estudantes tem o direito de solicitar ao director da escola ou do agrupamento de escolas a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola.

3 — O delegado e o subdelegado de turma têm o direito de solicitar a realização de reuniões da turma para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento

da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas.

4 — Por iniciativa dos alunos ou por sua própria iniciativa, o director de turma ou o professor titular de turma pode solicitar a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma na reunião referida no número anterior.

Artigo 15.º

Deveres do aluno

O aluno tem o dever, sem prejuízo do disposto no artigo 7.º e dos demais deveres previstos no regulamento interno da escola, de:

a) Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;

b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das actividades escolares;

c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;

d) Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa;

e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;

f) Respeitar as instruções dos professores e do pessoal não docente;

g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;

h) Participar nas actividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais actividades organizativas que requeiram a participação dos alunos;

i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa;

j) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;

k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correcto dos mesmos;

l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;

m) Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direcção da escola;

n) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;

o) Conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma, subscrevendo declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral;

p) Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;

q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objectivamente, perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a terceiros;

r) *(Revogada.)*

s) Respeitar a autoridade do professor.

Artigo 16.º

Processo individual do aluno

1 — O processo individual do aluno acompanha-o ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo devolvido aos pais ou encarregado de educação ou, se maior de idade, ao aluno, no termo da escolaridade obrigatória, ou, não se verificando interrupção no prosseguimento de estudos, aquando da conclusão do ensino secundário.

2 — São registadas no processo individual do aluno as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e a medidas disciplinares sancionatórias aplicadas e seus efeitos.

3 — O processo individual do aluno constitui-se como registo exclusivo em termos disciplinares.

4 — As informações contidas no processo individual do aluno referentes a matéria disciplinar e de natureza pessoal e familiar são estritamente confidenciais, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa que a elas tenham acesso.

CAPÍTULO IV

Dever de assiduidade

Artigo 17.º

Frequência e assiduidade

1 — Para além do dever de frequência da escolaridade obrigatória, nos termos da lei, os alunos são responsáveis pelo cumprimento do dever de assiduidade.

2 — Os pais e encarregados de educação dos alunos menores de idade são responsáveis conjuntamente com estes pelo cumprimento dos deveres referidos no número anterior.

3 — O dever de assiduidade implica para o aluno quer a presença e a pontualidade na sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar quer uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada, de acordo com a sua idade, ao processo de ensino e aprendizagem.

4 — *(Revogado.)*

5 — *(Revogado.)*

Artigo 18.º

Faltas

1 — A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra actividade de frequência obrigatória ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição.

2 — Decorrendo as aulas em tempos consecutivos, há tantas faltas quantos os tempos de ausência do aluno.

3 — As faltas são registadas pelo professor titular de turma ou pelo director de turma em suportes administrativos adequados.

Artigo 18.º-A

Natureza das faltas

1 — São previstas no presente Estatuto as faltas justificadas e injustificadas, bem como os seus efeitos.

2 — As faltas resultantes da aplicação da ordem de saída da sala de aula, ou de medidas disciplinares sancionatórias, consideram-se faltas injustificadas.

3 — O regulamento interno da escola pode qualificar como falta a comparência do aluno às actividades escolares sem se fazer acompanhar do material necessário.

4 — Para os efeitos do número anterior, o regulamento interno da escola deve prever os efeitos, a graduação e o procedimento tendente à respectiva justificação.

Artigo 19.º

Justificação de faltas

1 — São consideradas justificadas as faltas dadas pelos seguintes motivos:

a) Doença do aluno, devendo esta ser declarada por médico se determinar impedimento superior a cinco dias úteis;

b) Isolamento profiláctico, determinado por doença infecto-contagiosa de pessoa que coabite com o aluno, comprovada através de declaração da autoridade sanitária competente;

c) Falecimento de familiar, durante o período legal de justificação de faltas por falecimento de familiar, previsto no regime do contrato de trabalho dos trabalhadores que exercem funções públicas;

d) Nascimento de irmão, durante o dia do nascimento e o dia imediatamente posterior;

e) Realização de tratamento ambulatorio, em virtude de doença ou deficiência, que não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas;

f) Assistência na doença a membro do agregado familiar, nos casos em que, comprovadamente, tal assistência não possa ser prestada por qualquer outra pessoa;

g) Comparência a consultas pré-natais, período de parto e amamentação, tal como definido na Lei n.º 90/2001, de 20 de Agosto;

h) Acto decorrente da religião professada pelo aluno, desde que o mesmo não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas e corresponda a uma prática comumente reconhecida como própria dessa religião;

i) Preparação ou participação em competições desportivas de alunos integrados no subsistema do alto rendimento, nos termos da legislação em vigor, bem como daqueles que sejam designados para integrar selecções ou outras representações nacionais, nos períodos de preparação e participação competitiva, ou, ainda, a participação dos demais alunos em actividades desportivas e culturais quando esta seja considerada relevante pelas respectivas autoridades escolares;

j) Participação em actividades associativas, nos termos da lei;

k) Cumprimento de obrigações legais;

l) Outro facto impeditivo da presença na escola, desde que, comprovadamente, não seja imputável ao aluno ou seja, justificadamente, considerado atendível pelo director de turma ou pelo professor titular de turma.

2 — O pedido de justificação das faltas é apresentado por escrito pelos pais ou encarregado de educação ou, quando o aluno for maior de idade, pelo próprio, ao director de turma ou ao professor titular da turma, com indicação do dia, da hora e da actividade em que a falta ocorreu, referenciando-se os motivos justificativos da mesma na caderneta escolar, tratando-se de aluno do ensino básico, ou em impresso próprio, tratando-se de aluno do ensino secundário.

3 — O director de turma ou o professor titular da turma pode solicitar aos pais ou encarregado de educação, ou ao aluno, quando maior, os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta, devendo, igualmente, qualquer entidade que para esse efeito for contactada, contribuir para o correcto apuramento dos factos.

4 — A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3.º dia útil subsequente à verificação da mesma.

5 — (Revogado.)

Artigo 20.º

Faltas injustificadas

1 — As faltas são injustificadas quando:

a) Não tenha sido apresentada justificação, nos termos do n.º 1 do artigo 19.º;

b) A justificação tenha sido apresentada fora do prazo;

c) A justificação não tenha sido aceite;

d) A marcação da falta resulte da aplicação da ordem de saída da sala de aula ou de medida disciplinar sancionatória.

2 — Na situação prevista na alínea c) do número anterior, a não aceitação da justificação apresentada deve ser devidamente fundamentada.

3 — As faltas injustificadas são comunicadas aos pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma, no prazo máximo de três dias úteis, pelo meio mais expedito.

Artigo 21.º

Excesso grave de faltas

1 — No 1.º ciclo do ensino básico o aluno não pode dar mais de 10 faltas injustificadas.

2 — Nos restantes ciclos ou níveis de ensino, as faltas injustificadas não podem exceder o dobro do número de tempos lectivos semanais, por disciplina.

3 — Quando for atingido metade do limite de faltas injustificadas, os pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, o aluno, são convocados, pelo meio mais expedito, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma.

4 — A notificação referida no número anterior deve alertar para as consequências da violação do limite de faltas injustificadas e procurar encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efectivo do dever de assiduidade.

5 — Caso se revele impraticável o referido no número anterior, por motivos não imputáveis à escola, e sempre que a gravidade especial da situação o justifique, a respectiva comissão de protecção de crianças e jovens deve ser informada do excesso de faltas do aluno, assim como dos procedimentos e diligências até então adoptados pela escola, procurando em conjunto soluções para ultrapassar a sua falta de assiduidade.

6 — Para efeitos do disposto nos n.ºs 1 e 2, são também contabilizadas como faltas injustificadas as decorrentes da aplicação da medida correctiva de ordem de saída da sala de aula, nos termos do n.º 5 do artigo 26.º, bem como as ausências decorrentes da aplicação da medida disciplinar sancionatória de suspensão prevista na alínea c) do n.º 2 do artigo 27.º

Artigo 22.º

Efeitos da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas

1 — Para os alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, a violação do limite de faltas injustificadas previsto no n.º 1 do artigo anterior obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho que incidirá sobre todo o programa curricular do nível que frequenta e que permita recuperar o atraso das aprendizagens.

2 — Para os alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, a violação do limite de faltas injustificadas previsto no n.º 2 do artigo anterior obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho, que incidirá sobre a disciplina ou disciplinas em que ultrapassou o referido limite de faltas e que permita recuperar o atraso das aprendizagens.

3 — O recurso ao plano individual de trabalho previsto nos números anteriores apenas pode ocorrer uma única vez no decurso de cada ano lectivo.

4 — O cumprimento do plano individual de trabalho por parte do aluno realiza-se em período suplementar ao horário lectivo, competindo ao conselho pedagógico definir os termos da sua realização.

5 — O previsto no número anterior não isenta o aluno da obrigação de cumprir o horário lectivo da turma em que se encontra inserido.

6 — O plano individual de trabalho deve ser objecto de avaliação, nos termos a definir pelo conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas.

7 — Sempre que cesse o incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, o conselho de turma de avaliação do final do ano lectivo pronunciar-se-á, em definitivo, sobre o efeito da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas verificado.

8 — Após o estabelecimento do plano individual de trabalho, a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade, por parte do aluno, determina que o director da escola, na iminência de abandono escolar, possa propor a frequência de um percurso curricular alternativo no interior da escola ou agrupamento de escolas.

9 — O incumprimento reiterado do dever de assiduidade determina a retenção no ano de escolaridade que o aluno frequenta.

CAPÍTULO V

Disciplina**SECÇÃO I****Infracção**

Artigo 23.º

Qualificação da infracção

A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º, ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção passível da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 23.º-A

Participação de ocorrência

1 — O professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos susceptíveis de constituir infracção disciplinar nos termos do artigo anterior deve participá-los imediatamente ao director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

2 — O aluno que presencie comportamentos referidos no número anterior deve comunicá-los imediatamente ao professor titular de turma ou ao director de turma, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

SECÇÃO II**Medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias**

Artigo 24.º

Finalidades das medidas correctivas e das disciplinares sancionatórias

1 — Todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua actividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

2 — As medidas correctivas e as medidas disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

3 — As medidas disciplinares sancionatórias, tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infracção praticada, prosseguem igualmente, para além das identificadas no número anterior, finalidades punitivas.

4 — As medidas correctivas e as medidas disciplinares sancionatórias devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 25.º

Determinação da medida disciplinar

1 — Na determinação da medida disciplinar correctiva ou sancionatória a aplicar, deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes apuradas, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.

2 — São circunstâncias atenuantes da responsabilidade disciplinar do aluno o seu bom comportamento anterior, o seu aproveitamento escolar e o seu reconhecimento, com arrependimento, da natureza ilícita da sua conduta.

3 — São circunstâncias agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, bem como a acumulação de infracções disciplinares e a reincidência, em especial se no decurso do mesmo ano lectivo.

Anexo II – Lei de Bases do Sistema Educativo

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 49/2005

de 30 de Agosto

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Os artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 11.º

[...]

- 1 —
2 — São objectivos do ensino superior:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g)
- h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
- i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.

- 3 — O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de cria-

ção do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4 — O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Artigo 12.º

[...]

- 1 —
2 —
3 —
4 —
5 — Têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei:

- a) Os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior;
- b) Os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas.

- 6 —
7 — Os trabalhadores-estudantes terão regimes espe-

ciais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objectivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares.

Artigo 13.º

Organização da formação, reconhecimento e mobilidade

1 — A organização da formação ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior adopta o sistema europeu de créditos.

2 — Os créditos são a unidade de medida do trabalho do estudante.

3 — O número de horas de trabalho do estudante a considerar inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.

4 — A mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, do mesmo ou de diferentes subsistemas, bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

5 — Os estabelecimentos de ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária dos que nele sejam admitidos através das modalidades especiais de acesso a que se refere o n.º 5 do artigo 12.º

6 — Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino supe-

- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da socialidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 — A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 — A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4 — Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 — A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 — O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 — Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 — A frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

SECÇÃO II

Educação escolar

SUBSECÇÃO I

Ensino básico

Artigo 6.º

Universalidade

1 — O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

2 — Ingressam no ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro.

3 — As crianças que completam os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingres-

sar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.

4 — A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

5 — A gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º

Objectivos

São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

4 — Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Artigo 39.º

Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação

1 — Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 — A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3 — Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

CAPÍTULO V

Recursos materiais

Artigo 40.º

Rede escolar

1 — Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.

2 — O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

Artigo 41.º

Regionalização

O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.

Artigo 42.º

Edifícios escolares

1 — Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.

2 — A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.

3 — A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um

número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

4 — Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

5 — A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Artigo 43.º

Estabelecimentos de educação e de ensino

1 — A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 — O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3 — O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras acções de ensino e formação.

4 — A rede escolar do ensino secundário deve ser organizada de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

5 — O ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo, com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º

6 — As diversas unidades que integram a mesma instituição de ensino superior podem dispersar-se geograficamente em função da sua adequação às necessidades de desenvolvimento da região em que se inserem.

7 — A flexibilidade da utilização dos edifícios prevista neste artigo em caso algum se poderá concretizar em colisão com o n.º 3 do artigo anterior.

Artigo 44.º

Recursos educativos

1 — Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 — São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
- f) Os centros regionais de recursos educativos.

3 — Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo

Anexo III – Projecto Educativo da Escola Pesquisada

2. As Escolas do Agrupamento

2.1. [REDACTED]

A escola ocupa uma parte considerável do edifício do Colégio de Nossa Senhora da Conceição e cinco pavilhões construídos na década de noventa do século passado. O bloco mais antigo, com três andares, possui, para além de salas, dois ginásios (um deles adaptado de uma capela do colégio), dois balneários femininos, uma videoteca/mediateca e uma ludoteca.

Das construções mais recentes, três blocos de rés-do-chão e primeiro andar são destinados exclusivamente a salas de aula e os outros dois blocos, além de biblioteca e um centro de informática, integram os restantes serviços da escola.

No amplo espaço exterior existem dois campos, um em terra batida e outro alcatroado, para práticas desportivas e de Educação Física. Existe também, na proximidade, um pequeno bloco onde se encontram os balneários masculinos.

Os espaços utilizados para a prática da Educação Física e do Desporto têm-se mostrado insuficientes e insatisfatórios quer quanto ao número de alunos que os frequentam quer às actividades e modalidades a desenvolver e, por isso, desde há muito é reivindicada a construção de um Ginnodesportivo, dada a existência de terreno adequado.

A escola é muito dispersa e todas as edificações se encontram muito degradadas. Integra, desde o ano lectivo de 1998/99, o programa Escola Segura, beneficiando de dois elementos em serviço permanente com a finalidade de vigilância, segurança e acompanhamento de alunos, visando a sua integração na comunidade escolar e nas actividades que a escola propõe.

Dado o número de alunos que a frequentam - 1485, no ano lectivo de 2007/2008 -, a forma como estão organizados e o número e a qualidade das instalações disponíveis, a escola tem de funcionar em regime duplo. O curso EFA, pelas características dos seus alunos, funciona em regime nocturno. Desta forma a escola desenvolve um horário de funcionamento que atravessa três períodos diários.

A população escolar é muito heterogénea, mas uma parte significativa dos alunos provém de famílias com poucos recursos económicos, baixa escolarização e algumas debilidades ao nível da sua estruturação, factores que ajudam a compreender quer a falta de expectativas que manifestam em relação à aprendizagem dos filhos, quer as dificuldades evidentes em interiorizar regras e limites.

Uma escola de qualidade – Uma escola para a cidadania



7

Uma escola de qualidade – Uma escola para a cidadania



10

O salão polivalente é exclusivamente utilizado pelas crianças do Jardim Infantil. Frequentaram o 1.º ciclo 325 alunos e 60 alunos o Jardim-de-Infância.

2.8.

É um edifício escolar de apenas rés-do-chão, reconvertido de uma escola do 1º ciclo e rodeado por um razoável espaço exterior. É composto por três salas de actividades exíguas e um polivalente.

Tem um logradouro amplo em terra batida, área de parque infantil e espaço coberto.

As crianças pertencem a agregados familiares que atravessam todos os estratos sociais, mas é elevada a percentagem de crianças provenientes de famílias com escolarização ao nível do ensino secundário e até com formação de ensino superior.

Frequentaram-na 65 alunos no corrente ano lectivo.

3. Recursos Humanos

3.1. Docentes

No ano lectivo 2007/2008 existiram 276 educadores e professores no Agrupamento (ver Q6) o que permite concluir (ver Q5) que o Rácio "número de alunos/número de docentes" é de 11,3 que se mostra um pouco acima da média da OCDE para 2006 mas que se mostra insuficiente tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos e as situações apontadas como preocupações do agrupamento.

Actividade	N.º de Alunos	N.º de docentes	Rácio	Média EB
190 – Educação Pré-Escolar	214	13	16,5	11,3
191 – 1.º Ciclo do ensino Básico	1028	72	14,3	
192 – 2.º e 3.º Ciclos EB e Secundário	1485	177	8,4	
197 – Funções Não Lectivas		5		
199 – Educação Especial		9		
Totais	2727	276	9,9	

Nota: Média OCDE 2006 EB – alunos/professor = 11

Q5 – Rácio "número de alunos/número de docentes"



Escolas	N.º Funcionários EXISTENTES	N.º Funcionários em falta *
[REDACTED]	31	4
[REDACTED]	2	1
[REDACTED]	3	2
[REDACTED]	1	2
[REDACTED]	2	2
[REDACTED]	4	4
[REDACTED]	2	0
[REDACTED]	2	0
[REDACTED]	3	0
[REDACTED]	3	0
[REDACTED]	2	0
Totais	55	15

* de acordo com a Portaria 1049-A/2008

Q7 - Número de Funcionários no Agrupamento (Dados relativos a 2008/2009)

II – Identificação das situações problema

1. Preocupações educativas identificadas

Tendo como orientador o princípio da participação, depois de ouvidos os alunos, os professores, os funcionários administrativos, os auxiliares educativos, os pais e encarregados de educação e depois de consultados os relatórios referentes ao desenvolvimento e avaliação do projecto educativo anterior, procedeu-se a um diagnóstico da situação interna e externa, o qual permitiu identificar *dimensões de preocupação* que se reportam a constrangimentos que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e se repercutem nos resultados escolares e, consequentemente, na qualidade das aprendizagens realizadas nas escolas do agrupamento.

Das instalações e recursos educativos:

a) Preocupação com o regime de frequência dupla dos estabelecimentos e a sobre-ocupação dos espaços, o que gera dificuldades de gestão nos domínios da higiene, segurança e equipamentos;

Uma escola de qualidade – Uma escola para a cidadania



12

b) Preocupação com a situação de carência e precariedade dos materiais e instalações das escolas do agrupamento. Na escola sede há o Bloco F, onde se encontram trinta e três espaços utilizados para o desenvolvimento diário das actividades de ensino-aprendizagem, considerado degradado e sem condições mínimas de funcionamento. Os espaços exteriores são inestéticos e não estão cuidados; os alunos carecem de locais para se abrigarem do frio e da chuva.

c) Preocupação com os equipamentos e recursos das tecnologias de informação e respectivos factores de monitorização, actualização e instalação.

Da intervenção educativa:

d) Preocupação com a elevada frequência de casos de indisciplina e comportamento disruptivo dos alunos, com perturbação do cumprimento dos objectivos curriculares e da qualidade das relações sociais entre a comunidade educativa. Os casos de indisciplina e insegurança vividos nas escolas são uma preocupação partilhada por todos. Os professores deste agrupamento são unânimes em considerar que o incumprimento de regras tem vindo a agravar-se, dificultando e mesmo impedindo os processos de ensino e de aprendizagem.

e) Preocupação com o nível e a qualidade da participação dos Pais e Encarregados de Educação nas várias dimensões da intervenção escolar, nomeadamente em termos de acompanhamento dos projectos curriculares de turma, de associativismo e de colaboração com os órgãos instituídos.

f) Preocupação com o nível e a qualidade da intervenção de entidades ligadas quer aos domínios da segurança social, quer aos domínios da protecção de crianças e jovens.

Do acesso:

g) Preocupação com as vias de acesso aos vários estabelecimentos de ensino, na arquitectura urbana em que estes se inserem.



Anexo IV – Questionário aos Alunos



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Comportamentos Disruptivos e Qualidade da Relação Pedagógica

Nº de Inquérito _____

Questionário

Este inquérito é anónimo e confidencial, e o seu objectivo é recolher as opiniões dos alunos em contexto escolar. Os dados recolhidos serão utilizados num estudo que está a decorrer no âmbito do Mestrado em Educação, na Universidade do Minho. Pedimos-te que te concentres nas respostas e respostas de forma sincera.

I - Caracterização Sociográfica

1. Idade: ____ anos 2. Género: ____ M ____ F 3. Nº de Retenções: ____ em que ano(s): _____

4. Currículo: ____ Normal; ____ Alternativo(PCA); ____ CEF

Área de residência (Freguesia): _____ Nº de pessoas do agregado familiar: _____

Profissão dos Pais	
Pai	Mãe

Nível de Escolaridade	
Pai	Mãe

II - Relação com a minha escola

Gostas da tua escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

Porquê? _____

2.1 Na minha escola:

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Gosto dos professores			
2. Gosto dos meus colegas			
3. Gosto do que aprendo			
4. Gosto das disciplinas			
5. Gosto das actividades			
6. Gosto...			

2.2 Sobre a escola: Para ti a escola é um local onde:

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Onde se transmitem novos conhecimentos			
2. Onde se trabalha e se aprende			
3. Onde se tem aulas			
4. Onde se proporciona convívio			
5. Onde se passa o tempo			
6. Onde se é obrigado a estar			
7. Outro. Qual?			

2.3 Sobre as aulas - Assinala o tipo de aulas que preferes. Aquelas em que:

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Só o professor é que fala			
2. O professor deixa participar o aluno			
3. O professor parte dos interesses dos alunos			
4. Os alunos trabalham individualmente			
5. Os alunos trabalham em grupo			
6. Outra. Qual?			

2.4 Sobre os professores – Gostas do professor:

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Que é simpático			
2. Que é amigo			
3. Que nunca falta			
4. Que sabe impor respeito			
5. Que é justo			
6. Que sabe explicar/dar as aulas			
7. Que compreende os alunos			
8. Outra. Qual?			

III - Comportamentos em aula

Assinala os comportamentos que consideras serem **impróprios** ocorrer na aula.

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Falar alto			
2. Usar boné			
3. Mascar pastilha elástica			
4. Dizer palavrões			
5. Chegar muitas vezes atrasado			
6. Falar sem pedir autorização			
7. Não obedecer à 1ª ordem do professor			
8. Tratar mal um(a) colega			
9. Não levar o material necessário para a aula			
10. Não participar na aula			
11. Estar desatento (à conversa)			
12. Escrever nas mesas			
13. Arrastar as cadeiras			
14. Usar telemóvel			
15. Ouvir MP3			
16. Outro. Qual?			

Com que frequência verificas que ocorrem esses comportamentos:

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1. Falar alto				
2. Usar boné				
3. Mascar pastilha elástica				
4. Dizer palavrões				
5. Chegar muitas vezes atrasado				
6. Falar sem pedir autorização				
7. Não obedecer à 1ª ordem do professor				
8. Tratar mal um(a) colega				
9. Não levar o material necessário para a aula				
10. Não participar na aula				
11. Estar desatento (à conversa)				
12. Escrever nas mesas				
13. Arrastar as cadeiras				
14. Usar telemóvel				
15. Ouvir MP3				
16. Outro. Qual?				

IV – Comportamentos na aula e na escola

No quadro seguinte aponta os comportamentos que consideras serem manifestações de indisciplina/desordem.

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Troçar / Chamar nomes			
2. Insultar			
3. Humilhar			
4. Empurrar			
5. Bater			
6. Pontapear			
7. Fazer rasteiras			
8. Passar à frente nas filas			
9. Esconder/Tirar objectos pessoais			
10. Apalpar sem consentimento			
11. Fazer gestos obscenos			
12. Estragar os materiais da escola			
13. Sair da escola pelo gradeamento/muro			
14. Fumar dentro da escola			
15. Namorar dentro da escola			
16. Outra. Qual?			

Com que frequência verificas que ocorrem esses comportamentos:

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1. Troçar / Chamar nomes				
2. Insultar				
3. Humilhar				
4. Empurrar				
5. Bater				
6. Pontapear				
7. Fazer rasteiras				
8. Passar à frente nas filas				
9. Esconder/Tirar objectos pessoais				
10. Apalpar sem consentimento				
11. Fazer gestos obscenos				
12. Estragar os materiais da escola				
13. Sair da escola pelo gradeamento/muro				
14. Fumar dentro da escola				
15. Namorar dentro da escola				
16. Outra. Qual?				

V – Escola e Vida Futura

O que preferes?

Continuar a estudar ☐ 1

Ir ganhar dinheiro ☐ 2

Assinala com um (X) apenas UMA das situações abaixo indicadas:

Quando for grande gostava de ser:

1. Advogado(a)	
2. Artista	
3. Cabeleireiro(a)	
4. Carpinteiro	
5. Engenheiro(a)	
6. Futebolista	
7. Mecânico	
8. Médico(a)	
9. Modelo	
10. Professor(a)	
11. Trolha	
12. Outra – Qual?	

Uma vez mais, muito obrigado pela tua importante colaboração!

Paula Machado

Anexo V – Entrevista aos Professores



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Comportamentos Disruptivos e Qualidade da Relação Pedagógica

Nº da Entrevista _____

Entrevista

Esta entrevista é anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados num estudo que está a decorrer no âmbito do Mestrado em Educação: especialidade de Educação para a Saúde no Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho. Pedimos-lhe que se concentre nas respostas e responda de forma sincera.

Parte I – Caracterização Sociográfica

Idade: _____ anos **Género:** __ M __ F **Formação:** _____ **Disciplina que lecciona:** _____ **Nível de Ensino:** _____ Ciclo(s)/Secundário **Tempo de Serviço:** _____ anos **Vínculo Profissional** _____: **Tipo de Escolas onde tem leccionado:** _____ (urbana, rural, semi-rural)

Parte II – Métodos/Estratégias/ Medidas Pedagógicas

2.1 Gostava que me referisses as principais regras que defines com os teus alunos **no início do ano lectivo** e que entendes serem fundamentais para que haja bom ambiente de trabalho ou qualidade na relação pedagógica.

2.2. Depois, ao longo do ano lectivo, que estratégias é que utilizas nas tuas aulas para garantirem o **cumprimento das regras** de bom funcionamento e para **motivares** os teus alunos?

2.3 Que medidas/sanções utilizas quando as regras não são cumpridas?

2.4 Que tipo de aulas costuma contemplar do desenvolvimento do seu trabalho?

2.5 Achas que a escola deveria definir colectiva e consensualmente as regras de bom funcionamento ou estas devem ficar ao critério de cada docente? Se sim, que medidas deveriam ser tomadas na escola onde leccionas para garantir o normal funcionamento das aulas? (Directivas Superiores, Regulamento Interno)

2.6 Em tua opinião, a empatia que os alunos criam com o professor é determinante para estarem motivados e contribuírem para o bom ambiente de trabalho?

2.7 No teu ponto vista, é possível que as afinidades ou dificuldades que os alunos manifestam face a uma disciplina condicionem o seu comportamento em aula?

Parte III - Ensino e Saúde

3.1 Na tua opinião, a qualidade da relação pedagógica afecta, de alguma forma, o bem - estar do professor, e, conseqüentemente a sua saúde?

3.2 Alguma vez foste afectada por comportamentos disruptivos dos alunos? Sim? Não? Porquê? (Em termos de saúde física, mental e emocional)

3.3 Se já viveste essas situações, podes dar alguns exemplos?

3.4 Já necessitaste de recorrer a apoio especializado? Se Sim, qual?

Parte IV – Relação com os Alunos

Normalmente, tens uma boa relação humana e pedagógica com:

- a. A globalidade dos teus alunos;
- b. As tuas turmas do 9º ano.

Uma vez mais, muito obrigado pela tua importante colaboração!

Paula Machado

Anexo VI – Questionário aos Professores



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Comportamentos Disruptivos e Qualidade da Relação Pedagógica

Nº do Questionário_____

Questionário aos Professores

Esta entrevista é anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados num estudo que está a decorrer no âmbito do Mestrado em Educação: especialidade de Educação para a Saúde no Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho. Pedimos-lhe que se concentre nas respostas e responda de forma sincera.

1. No quadro que se segue, assinala, por favor, os comportamentos que consideras serem impróprios ocorrer na aula.

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Falar alto			
2. Usar boné			
3. Mascar pastilha elástica			
4. Dizer palavrões			
5. Chegar muitas vezes atrasado			
6. Falar sem pedir autorização			
7. Não obedecer à 1ª ordem do professor			
8. Tratar mal um(a) colega			
9. Não levar o material necessário para a aula			
10. Não participar na aula			
11. Estar desatento (à conversa)			
12. Escrever nas mesas			
13. Arrastar as cadeiras			
14. Usar telemóvel			
15. Ouvir MP3			
16. Outro. Qual?			

2. Com que frequência verifica que ocorrem esses comportamentos:

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1. Falar alto				
2. Usar boné				
3. Mascar pastilha elástica				
4. Dizer palavrões				
5. Chegar muitas vezes atrasado				
6. Falar sem pedir autorização				
7. Não obedecer à 1ª ordem do professor				
8. Tratar mal um(a) colega				
9. Não levar o material necessário para a aula				
10. Não participar na aula				
11. Estar desatento (à conversa)				
12. Escrever nas mesas				
13. Arrastar as cadeiras				
14. Usar telemóvel				
15. Ouvir MP3				
16. Outro. Qual?				

3. Destes comportamentos, assinala, por favor, aqueles que mais te afectam no plano pessoal? Porquê?

4. Comportamentos na aula e na escola

4.1 Neste quadro aponte, por favor, os comportamentos que consideras serem manifestações de indisciplina/desordem.

	Sim	Não	Sem Opinião
1. Troçar / Chamar nomes			
2. Insultar			
3. Humilhar			
4. Empurrar			
5. Bater			
6. Pontapear			
7. Fazer rasteiras			
8. Passar à frente nas filas			
9. Esconder/Tirar objectos pessoais			
10. Apalpar sem consentimento			
11. Fazer gestos obscenos			
12. Estragar os materiais da escola			
13. Sair da escola pelo gradeamento/muro			
14. Fumar dentro da escola			
15. Namorar dentro da escola			
16. Outra. Qual?			

4.2 Com que frequência verifica que ocorrem esses comportamentos:

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1. Troçar / Chamar nomes				
2. Insultar				
3. Humilhar				
4. Empurrar				
5. Bater				
6. Pontapear				
7. Fazer rasteiras				
8. Passar à frente nas filas				
9. Esconder/Tirar objectos pessoais				
10. Apalpar sem consentimento				
11. Fazer gestos obscenos				
12. Estragar os materiais da escola				
13. Sair da escola pelo gradeamento/muro				
14. Fumar dentro da escola				
15. Namorar dentro da escola				
16. Outra. Qual?				

4.3 Destes comportamentos, assinala, por favor, aqueles que mais te afectam no plano pessoal? Porquê?

Uma vez mais, muito obrigado pela tua importante colaboração!

Paula Machado